

## **Opettajien käsityksiä haastavan käytöksen ennaltaehkäisystä ja siihen puuttumisesta luokassa**

Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare – Author Lotta Meismaa		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien käsityksiä haastavan käytöksen ennaltaehkäistystä ja siihen puuttumisesta luokassa		
Title Teachers' perceptions of preventing and intervening in challenging behaviour in the classroom		
Oppiaine - Läroämne – Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year 6.10.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 71 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract		
<p><b>Tavoitteet.</b> Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, mitä käsityksiä opettajilla on haastavan käytöksen ehkäisystä sekä siihen puuttumisesta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan on tärkeää säilyttää myönteinen luokkahenki ja luoda lämmin suhde oppilaisiin, jotta haastavaa käytöstä esiintyisi luokassa mahdollisimman vähän. Myös toimivien käytösmallien opettaminen oppilaille on todettu vähentävän haastavaa käytöstä luokassa. Tavoitteena oli myös saada selville eri keinoja, joita opettajat käyttävät ennaltaehkäistessään haastavaa käytöstä luokassa ja siihen puuttuessaan.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Haastattelin neljää luokanopettajaa sekä neljää erityisopettajaa puolistrukturoiduina haastatteluina. Haastattelut ilmoitettiin itse haastateltaviksi erilaisten opettajien Facebook-ryhmien kautta. Haastattelut olivat kestoaltaan noin 30–60 min ja suoritettiin etäyhteyden (Zoom, Skype tai Teams) avulla huhtikuussa 2020. Haastavan käytöksen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen käytettäviä keinoja koskevat kysymykset analysoitiin sisällönanalyysin avulla ja kysymykset, jotka koskevat opettajien käsityksiä haastavasta käytöksestä analysoitiin diskurssianalyysin avulla.</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Tulosten mukaan käsitykset haastavasta käytöksestä vaihtelivat suuresti - osa käsitti haastavan käytöksen ensisijaisesti syyn oppilaassa itsessään, ja toiset painottivat opettajan roolia hyvän käytöksen edistäjänä. Tutkimuksen tuloksista on mahdollista löytää toimivia keinoja haastavan käytöksen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen. Jotta kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus saada tukea käyttökseen, olisi mielestäni tärkeä painottaa toimivia keinoja, joilla opettaja voi tukea toimivaa käytöstä luokassa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Haastava käytös, sensitiivisyys, vuorovaikutustaidot, käytöspulmien ennaltaehkäisy, oppilaan ja opettajan välinen hyvä suhde, inklusio		
Keywords Challenging behaviour, sensitivity, interaction skills, preventing challenging behaviour, student-teacher relationship, encounter, inclusion		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Lotta Meismaa		
Työn nimi - Arbetets titel Opettajien käsityksiä haastavan käytöksen ennaltaehkäistystä ja siihen puuttumisesta luokassa		
Title Teachers' perceptions of preventing and intervening in challenging behaviour in the classroom		
Oppiaine - Läroämne – Subject Special education		
Työn laji/Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year 10/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 71 pp. + 1 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p><b>Objectives.</b> The goal of this thesis is to examine methods in which a teacher can prevent challenging behaviour of the students in the classroom and intervene in challenging behaviour in the classroom. Previous research has shown that it would be important for the teacher to try to keep a safe environment in the classroom and to create a warm relationship with the students. Teaching distinct models for interaction in the classroom has been proven to be effective. A goal was to find out how teachers understand and perceive challenging behavior in the classroom.</p> <p><b>Methods.</b> The research for this thesis was done as a qualitative study based on interviews. The research material contained 8 interviews, with 4 subject teachers and 4 special education teachers. The interviews were made with Zoom, Skype or teams and the teachers who took part were found from different facebook groups that teachers use. The questions about different methods were analyzed through content analysis, and the questions about the teachers' perceptions about challenging behaviour were analyzed by using discourse analysis.</p> <p><b>Results and conclusions.</b> The teachers' perceptions about challenging behavior varied a lot. Some of them brought up factors about the different students when others thought more about their own ways to support the behaviour. The answers were categorized into categories or discourses based on their answers. The results cannot be generalized since the nature of this study, but many different methods were mentioned. A warm relationship and respectful attitude from the teacher towards the students has been proven to be important in preventing challenging behaviour in the classroom.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Haastava käytös, sensitiivisyys, vuorovaikutustaidot, käytöspulmien ennaltaehkäisy, oppilaan ja opettajan välinen hyvä suhde, inklusio		
Keywords Challenging behaviour, sensitivity, interaction skills, preventing challenging behaviour, student-teacher relationship, encounter, inclusion		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 TEOREETTINEN TAUSTA .....	8
2.1. Inklusiivinen kasvatus.....	8
2.2. Haastava käytös luokassa .....	9
2.3. Haastavaan käytökseen puuttuminen opetussuunnitelman mukaan .....	11
2.4. Käytöshäiriö.....	11
3 ITSESÄÄTELYTAIDOT JA SÄÄTELYN TUKEMINEN.....	14
3.1. Lapsen itsesäätely ja sosiaaliset taidot.....	14
3.2. Koulussa tarvittavat säätelytaidot .....	16
3.3. Opettajan merkitys oppilaan käytöksen tukemisessa.....	17
3.4. Opettajan valta ja auktoriteetti.....	19
3.5. Työrauha luokassa.....	20
3.6. Menetelmiä haastavaan käytöksen ennaltaehkäisemiseen luokassa.....	21
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
5 LAADULLINEN TUTKIMUS.....	27
5.1. Aineisto ja sen keruu .....	27
5.2. Haastattelu tutkimusmenetelmänä .....	28
5.3. Aineiston analyysi .....	29
5.4. Sisällönanalyysi .....	29
5.5. Diskurssianalyysi .....	30
6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	33
6.1. Opettajien keinot haastavaan käytökseen ennaltaehkäisyyn.....	34
6.1.1. Opettajaan liittyvät tekijät.....	34
6.1.2. Konkreettiset keinot, joilla ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä luokassa .....	36
6.1.3. Opettajan lämmin suhde lapsiin .....	38
6.2. Opettajien keinot haastavaan käytökseen puuttumiseen.....	43
6.3. Riittävä osaaminen haastavasta käytöksestä.....	45
6.4. Käsityksiä haastavasta käytöksestä ja siihen puuttumisesta .....	47
7 TULOSTEN YHTEENVETO.....	57
8 LUOTETTAVUUS.....	64
8.1. Eettiset näkökulmat .....	65
9 POHDINTAA.....	67
Lähteet: .....	72

## LIITE 1

## 1 Johdanto

Viime aikoina mediassa on ollut paljon puhetta koulussa esiintyvistä rauhattomuudesta. Ylen koulukyselyn mukaan monet vanhemmat vaativat tiukempaa kuria kouluihin (Heikkinen & Tebest, 2019) ja erään tähän Ylen kyselyyn osallistuneen vanhemman mukaan ”häiriköt pitäisi vähintäänkin erottaa joksikin omaksi rellestysryhmäksi ja antaa normaalien lasten olla rauhassa.” Tulkitsen tämän niin, että näin vastannut vanhempi on huolissaan kokemastaan tilanteesta, mutta häneltä puuttuu tiedot siitä, miten tilannetta luokahuoneissa voisi parantaa. Inklusioperiaatteen mukaan Suomessa pyritään siihen, että kaikki lapset opiskelevat omassa lähikoulussaan (UNESCO, 1994), ja erityisluokkia on poistettu käytöstä (Tilastokeskus, 2019). Vuoden 2010 opetussuunnitelmamuutoksen myötä yhä suurempi osa erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee yleisopetuksen luokissa (Tilastokeskus, 2019), ja tällöin myös ne oppilaat, jotka tarvitsevat tukea esimerkiksi sosiaalisissa taidoissaan ovat suurissa luokissa, mikä asettaa haasteita luokanopettajille (Tegtmejer, 2019). Tämä lisää kaikkien opettajien vaatimuksia myös haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamisessa, minkä takia aihe on ajankohtainen ja nostaa opettajien äänen esille, ja on myös yhteiskunnallisesti tärkeä. Saloviidan (2018) mukaan Suomi on ollut hidas ottamaan inklusiivisia opetuskäytäntöjä käyttöön kouluissa.

Koulussa koulutyötä häiritsee eniten melu, levottomuus, myöhästely ja epäkunnioittava käytös (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016, s. 132). Näihin asioihin opettaja voi omalla toiminnallaan ja ohjauksellaan vaikuttaa (esim. Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009). Olen työssäni varhaiskasvatuksen opettajana esikoulussa huomannut, että haastavaa käytöstä esiintyy lapsilla etenkin vuoden alussa, ja opettaja voi vaikuttaa sen esiintymiseen paljon omilla asenteillaan ja vuorovaikutuksellaan oppilaidensa kanssa. Sensitiivisellä kohtaamisella ja oppilasta ymmärtämällä voi kokemukseni mukaan itse ehkäistä ainakin osan mahdollisista käytöksen pulmista. Uskon, että lapsen myönteisellä kohtaamisella ja vahvuuksien tukemisella voidaan saada muutos aikaan, ja lapsi voi oppia sopivia toimintamalleja, jos niitä opetetaan hänelle oikealla tavalla.

Edellä mainittuun tarvitaan yhteistyötä tekevää henkilökuntaa, jolla on oikea asenne, tarvittavat ”työkalut” ja halu ymmärtää haastavasti käyttäytyvää lasta tai nuorta. Työrauhan ylläpitäminen ja turvallisen oppimisympäristön luominen on keskeinen haaste opettajan ammatissa (Blomberg, 2008; Hulac, Vining, Terrell & Bernstein, 2011). Koen tärkeänä huomiona myös sen, että kuten Holopainen ym. (2009, s. 25) mainitsevat, osa luokan työrauhaongelmista saattaa johtua myös opettajan itsensä käytöksestä. Nykyään tiedostetaan laajasti, että tehokain keino puuttua käytösongelmiin luokassa on niiden ehkäiseminen myönteisen huomion ja palautteen kautta (Laajasalon 2017, s. 105; Greene, 2018). Tutkimukset (esim. Algozzine ym., 2011; Graziano ym., 2007; Greene, 2018) ovat myös osoittaneet, että koulussa tulisi opettaa sekä akateemisia taitoja että käytöstä, sillä nämä vaikuttavat olevan yhteydessä toisiinsa.

Edellytykset työrauhan rakentumiselle luodaan kehittämällä pedagogisia ratkaisuja sekä välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla (OPH, 2014, s. 36). Opetussuunnitelma ei esitä konkreettisesti mitä nämä eri pedagogiset ratkaisut ovat, ja siksi halusin löytää niitä haastatteleamalla opettajia. Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014, s. 15) painotetaan, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja tärkeä juuri sellaisena kuin hän on. Jotta tämä näkyisi myös käytännössä, on mielestäni tärkeää, että opettajilla on tarpeeksi osaamista keinoista, joilla uudelleenohjata oppilaiden käytöstä.

Kun aloitin tämän opinnäytteen työstämisen, ajatuksenani oli alun perin keskittyä haastavaan käytökseen *puuttumiseen* luokkahuoneessa. Pohdittuani aihetta omiin kokemuksiini nojaten, päädyin käsittelemään myös käytöspulmien *ennaltaehkäisyä* luokassa, sillä tämä alue liittyy myös vahvasti aiheeseen ja on jopa tärkeämpää. Jos käytöspulmia ennaltaehkäistään tehokkaasti, niitä ei pääse syntymään yhtä paljon, jolloin myönteinen luokkahenki on helpommin saavutettavissa ja oppilaat voivat keskittyä oleelliseen, eli opiskeluun turvallisessa ympäristössä.

Tutkimukseni tarkoitus on saada lisää tietoa opettajien valmiuksista ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä luokassa, ja selvittää, kokevatko opettajat, että heillä on tarvittavat valmiudet kohdata ja tukea lapsia, joilla haastavaa käytöstä esiin-

tyy eri syistä. Tarkoituksena on myös selvittää millä tavoilla opettajat käsittävät haastavan käytöksen, ja miten he siitä puhuvat.

## 2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa pohjustan työtäni esittelemällä erilaisia teorioita, jotka liittyvät oppilaiden käytökseen ja opettajan keinoihin tukea oppilaiden käytöstä luokassa. Kuvaan alussa haastavaa käytöstä, ja käytöshäiriötä sekä erilaisia menetelmiä, joilla opettaja voi tukea lapsen käytöstä luokkahuoneessa ennaltaehkäisten häiriökäytöstä. Keskityn myönteisiin menetelmiin, joiden pääpaino on oppilaan itsesääätelytaitojen tukemisessa luokassa ja lapsen ohjaamisessa toivottua käytöstä kohti myönteisin keinoin.

### 2.1. Inklusiivinen kasvatus

Inklusio on keskeinen termi tutkimuksessani. Salamancan julistuksen (UNESCO, 1994) mukaan kaikkien lasten tulisi opiskella yhdessä, omassa lähikoulussaan. Salamancan julistuksen jälkeen siirryttiin integraatiosta, jossa oppilaan tulisi sopeutua kouluun, kohti inklusiota, jonka tarkoitus on, että koulu voisi sopeutua oppilaan tarpeisiin. Inklusion tarkoituksena on, että oppilas, joka saa yksilöllisiä tukitoimia luokassa voisi niiden avulla olla sekä fyysisesti että sosiaalisesti osallinen omassa luokassaan tai ryhmässään (Olsson & Olsson, 2017, s. 26). Saloviidan tutkimuksen (2018) mukaan yleisopetuksen opettajat eivät suhtautuneet yhtä myönteisesti inklusioon kuin erityisopettajat. Opettajat ajattelivat inklusion lisäävän heidän työmääräänsä luokassa (Saloviita, 2018). Chinerin ja Cardonan (2013) mukaan esimerkiksi opettajien yhteistyö lisää opettajien myönteistä suhtautumista inklusiota kohtaan. Vertaisopetus (*peer-assisted learning strategies*) on toimiva tapa tukea inklusiivista opetusta luokassa ja parantaa suhteita oppilaiden välillä (Saloviita, 2018).

Myönteinen kouluympäristö on yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen oppilailla. Tämä pätee kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta erityisesti heillä, joilla on matalampi sosioekonominen tausta. (Berkowitz, Moore, Astor & Benbenishty, 2017.) Lapselta voidaan odottaa koulussa sosiaalisesti hyväksyttävää käytöstä, jos hänen huoltajansa ovat harjoitelleet sitä hänen kanssaan kärsivällisesti (Hulac ym., 2011). Näin ollen ajattelen, että koululla on tärkeä



mahdollisuus tasoittaa eroja, jotka johtuvat oppilaiden erilaisista kotioloista, ja sitä kautta myös helpottaa inklusion toteutumista luokassa.

## **2.2. Haastava käytös luokassa**

Lasten käyttäytymisestä johtuvat ongelmat ovat tutkimusten (esim. Algozzine, Wang & Violette, 2011; Greene, 2018) mukaan yhteydessä vaikeuksiin kaverisuhteissa, alempiin kouluarvosanoihin, suurempaan poissaoloon sekä runsaaseen kielteiseen palautteeseen opettajalta. Käytösongelmat luovat lisäkustannuksia myös yhteiskunnalle esimerkiksi suuremman erityisopetuksen tarpeen muodossa (Laajasalo, 2017, s. 104). Tosin asia lienee myös toisin päin - jos lapsella on koulussa oppimisvaikeuksia, se myös saattaa vaikuttaa negatiivisesti hänen käyttökseen (esim. Algozzine ym., 2011). Tutkimusten (esim. Ford, Edwards, Sharkey, Ukoumunne, Byford, Norwich & Logan, 2012) mukaan lapsuuden antisosiaalisella käytöksellä on korkeat välittömät ja pitkäaikaiset seuraukset yhteiskunnalle ja yksilölle, etenkin suhteessa mielenterveyteen ja terveyttä vaarantavaan käytökseen. Lapsen haastava käytös luokahuoneessa saattaa myös olla yhteydessä lapsen aiemmin kokemaan traumaan (Brunzell, Stokes & Waters, 2015). Joka tapauksessa lapsen haastava käytös luokassa kertoo siitä, ettei lapsi kykene vastaamaan hänelle asetettuihin odotuksiin (Greene, 2018).

Poikkeava käytös jaetaan Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan usein sosiaaliseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen, ja se voi olla joko ulospäin tai sisäänpäin suuntautunutta. Usein, jos ongelmia esiintyy vuorovaikutussuhteessa, eli sosiaalisesti, henkilö itse kokee tulevansa torjutuksi, kun taas muut kokevat hänen itse häiritsevän ja uhkaavan muita. Jos taas ongelmat ovat enemmän emotionaalisia, niitä voi olla vaikeampi huomata. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 65.)

Käytöstä voidaan myös luokitella terve- sairastunut ulottuvuudella esimerkiksi ICD-10 kriteereiden mukaan (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 65). Nämä lääketieteelliset kriteerit saattavat kuitenkin olla epämääräisiä ja diagnoosi annetaan

usein vain aikuisten arvion perusteella (Vehmas, 2016, s. 106). Kuten Kuorelahti ja Lappalainen (2017, s. 65) Lääketieteellinen luokittelu käytöksen suhteen ole olennaista, vaan tärkeää on miettiä konkreettisia tukitoimia, jotka tukevat lasta. Lapsen luokittelun voi myös olla leimaavaa, ja lisäksi se saattaa korostaa liikaa lapsen roolia, sillä konfliktiin liittyy aina myös toinen osapuoli, eli koulu. Erilainen luokittelu saattaa olla virheellistä ja leimata ja syyllistää lasta tai hänen kotitaustaansa. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017; Vehmas, 2016; 106.) Kuten Kuorelahti & Lappalainen (2017) toteavat; luokittelusta on hyötyä, kun sen tavoite on ymmärtää lasta tai nuorta paremmin ja suunnitella siihen perustuen toimia, jotka tukevat kiinnittymistä kouluun.

Lapsen käytösongelmien takana on kyse monesta eri riskitekijästä yhdessä (Puolou, 2014). Syitä ongelmakäyttöön koulussa voi olla esimerkiksi oppilaan persoonallisuus, kouluhaluttomuus, motivaation puute, heikko tai myös hyvä koulumenestys, työskentelyn välttely, huomion hakeminen sekä murrosikä voivat vaikuttaa työrauhaan luokassa. Eri sairaudet, psyykkiset ongelmat tai kehityshäiriöt voivat aiheuttaa ongelmakäyttäytymistä. Myös fysiologiset tekijät, kuten nälkä ja väsymys voivat vaikuttaa työrauhaan luokassa. (Holopainen ym., 2009, s. 22–23.) Muita mahdollisia haastavan käytöksen aiheuttajia ovat koulu- ja minäkäsitykset, kouluviihtyvyys ja kouluselviytyminen (esim. Hamre & Pianta, 2005) vaikuttavat lapsen mahdolliseen haastavaan käyttöön koulussa (Holopainen ym., 2009).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Julin & Rumpu, 2018) mukaan oppilaiden ja opettajien kokemat järjestyshäiriöt ja oppilaiden haastava käytös on lisääntynyt kouluissa. Selvityksen mukaan ongelma- ja häiriötilanteita voitiin vähentää ja ennaltaehkäistä luokassa oppilaiden ja opettajien kokemaa kouluviihtyvyyttä parantamalla ja työrauhaa sekä kouluturvallisuutta parantamalla, opettajien opetuskäytänteitä ja asenteita kehittämällä.

### **2.3. Haastavaan käytökseen puuttuminen opetussuunnitelman mukaan**

Opetussuunnitelman (OPH, 2014, s. 36) mukaan keskeisiä keinoja vaikuttaa työrauhaan luokassa on “opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito”. Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014, s. 27) painotetaan, ettei kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää ei hyväksytä, ja asiattomaan käytökseen puututaan heti. Myös *työrauha* ja sen vaikutus oppimiseen mainitaan. Opetussuunnitelman (2014, s. 30) mukaan hyvä työrauha ja ystävällinen ilmapiiri tukevat oppimista ja turvallinen oppimisympäristö mainitaan jokaisen oppilaan oikeutena.

Epäasialliseen käytökseen ensisijainen puuttumiskeino on opetussuunnitelman (2014, s. 37) mukaan kasvatustalkut, josta säädetään myös perusopetuslaissa. Perusopetuslain (29 § 628/1998) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, ja sen mukaan koulun järjestyssääntöjen tarkoitus on edistää koulun järjestystä, opiskelun sujumista sekä kouluyhteisön viihtyisyyttä ja turvallisuutta.

Työrauhaan voidaan opetussuunnitelman (2014, s. 36) mukaan vaikuttaa monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Opetussuunnitelman (2014, s. 34) mukaan oppilaan vastuu kouluyhteisön jäsenenä näkyy säännöllisenä osallistumisena koulutyöhön, reiluna ja arvostavana suhtautumisena koulutovereihin ja koulun aikuisiin sekä koulun yhteisten sääntöjen noudattamisena. Opetussuunnitelman (OPH, 2014, s. 34) mukaan on välttämätöntä, että työrauhaa kunnioitetaan luokassa.

### **2.4. Käytöshäiriö**

Kuvaan tässä lyhyesti käytöshäiriötä, vaikka *käytöshäiriö*-termin käyttö on hieman pulmallista, sillä useilla lapsilla saattaa esiintyä haasteellista käyttäytymis-

tä, vaikka heillä ei olisikaan diagnosoitu käytöshäiriötä. Myös Vehmas (2016, s. 106) muistuttaa, että lapsen käyttäytymiseen liittyvien piirteiden medikalisoimisissa on olemassa riskejä, sillä lapsille annettavat diagnoosit ovat luonteeltaan usein epämääräisiä ja riippuvat usein häntä ympäröivistä aikuisista ja heidän käsityksistään siitä, mitä on normaali käytös. On tärkeää muistaa, että sosiaaliset ongelmat aina liittyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen (Vehmas, 2016, s. 111).

Käytöshäiriöillä tarkoitetaan toisten ihmisten oikeuksia ja sosiaalisia normeja rikkovaa käyttäytymistä. Käytöshäiriöön voi liittyä esim. valehtelu, toisten omaisuuden tuhoaminen, aggressiivisuus ja koulukiusaaminen. Käytöshäiriö on lääketieteellinen diagnoosi mutta liittyy vahvasti myös koulumaailmaan sen ollessa suuri pedagoginen haaste (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 67.) Käytöshäiriöihin liittyy usein muita häiriöitä, joista lapsilla tavallisin on ADHD, ja nuorilla esim. ahdistuneisuushäiriöt ja masennus. (Aronen & Lindberg, 2017, s. 255) Käytöshäiriössä käytös on haastavampaa ja pitkäaikaisempaa kuin tavanomaisessa haastavassa käytöksessä, jota lapsilla saattaa esiintyä eri tilanteissa. Käytöshäiriöisellä lapsella haastavaa käytöstä esiintyy usein sekä useissa eri tilanteissa ja se aiheuttaa huomattavia ongelmia. (APA, 2018.)

Lapsen ja nuoren käytöshäiriöön on olemassa monia eri syitä. Negatiivinen vuorovaikutus lapsen ja vanhemman välillä ylläpitää käytöshäiriötä. Käytöshäiriön puhkeamiseen vaikuttaa sekä geenit että ympäristö. (Aronen & Lindberg, 2017, s. 257) Taustalla voi olla esimerkiksi vaikeuksia perheessä, laiminlyöntejä (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 68) tai turvaton kiintymyssuhde (esim. Bowlby, 1958). Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, s. 68) mukaan käytöshäiriöinen lapsi on kadottanut luottamuksensa toisiin ihmisiin, ja käytöshäiriö on keino suojautua pettymyksiltä sulkeutumalla omaan kuoreensa. Käytöshäiriöt ovat yleisimpiä lastenpsykiatrisia ja nuorisopsykiatrisia häiriöitä, ja niiden esiintyvyydeksi on arvioitu 3–8 % eri tutkimuksissa. Nuoruusikäisillä käytöshäiriöitä esiintyy noin 5–10 % ikäryhmästä. (Aronen & Lindberg, 2017, s. 258.) Lapsuudessa alkavat käytöshäiriöt ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä (APA, 2018).

Lasten käytöshäiriöiden hoidossa käytetään erilaisia vanhempien vanhemmuustaitoja tukevia sosiaaliseseen oppimiseen perustuvia teorioita, joissa opetetaan vanhempia antamaan positiivista huomiota myönteisestä käyttäytymisestä (Santalahti ym. 2017, s. 501). Tavoitteena on lisätä lämmintä ja positiivista vuorovaikutusta vanhemman ja lapsen välillä (Aronen & Lindberg, 2017, s. 260). Jotta lapsi tai nuori voi oppia sopivia käyttäytymismalleja tarvitaan myös koulun tukea, Santalahti ym. (2017, s. 502) painottavat, sillä koulussa vietetty aika on merkittävä osa lapsen päivästä. Koulussa on mahdollisuus harjoitella taitoja ja keinoja ja koulu voi arvioida lasta tai nuorta moniammatillisesti (Ranta ym., 2018, s. 116).

### **3 Itsesäätelytaidot ja säätelyn tukeminen**

Oppilaiden itsesäätelytaidot ovat yhteydessä heidän käyttäytymiseensä (Berger, 2011, s. 91; Veijalainen, 2019). Tässä luvussa tarkastelen itsesäätelytaitojen kehittymistä sekä opettajan merkitystä säätelytaitojen tukemisessa kanssasäätelijänä.

#### **3.1. Lapsen itsesäätely ja sosiaaliset taidot**

Itsesäätelyn voidaan määritellä käyttäytymisen säätelyksi tilanteen vaatimusten mukaan (Greene, 2018). Itsesäätely liittyy vahvasti lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin (Veijalainen, 2019). Banduran (1991) mukaan ihminen pystyy kontrolloimaan omaa käytöstään itsesäätelyn avulla ja tähän liittyy mm. oman käytöksen säätely ja reagointi, käytöksen seuraukset ja arviointi suhteessa ympäristöön ja omiin tavoitteisiin. Fyysiset itsesäätelytaidot, joiden kautta rakennetaan emotionaalisia itsesäätelytaitoja, ovat pohja itsesäätelytaidoille (Brunzell, Stokes & Waters, 2015).

Itsesäätelytaidot heijastuvat myönteisissä sosiaalisissa suhteissa ja myönteisenä minäkuvana (Blair & Diamond, 2008) ja niillä on suuri merkitys lapsen toimintaan sosiaalisissa yhteyksissä (Berger, 2011, s. 91; Veijalainen, 2019). Lapset, joilla on vahvat itsesäätelytaidot, ovat sinnikkäämpiä, eivätkä anna pitkäjänteisyyttä vaativissa tilanteissa periksi yhtä helposti kuin heikommat itsesäätelytaidot omaavat lapset (Veijalainen, Reunamo, Sajaniemi, Suhonen, 2019). Itsesäätelytaidot auttavat lasta kohtaamaan ja sietämään vastoinikäymisiä ja stressaavia tapahtumia (Veijalainen ym., 2019). Itsesäätelytaitojen kehittyminen liittyy erityisesti muiden huomioon ottamiseen, keskittymiseen ja muiden sosioemotionaalisen käytöksen huomioimiseen (Willis ja Dinehart, 2014).

Lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät kotona vuorovaikutuksessa ja kiintymyssuhteen kehittyessä yhdessä vanhempien kanssa (Närhi ym., 2019, s. 217). Lapsen kykyyn ohjata toimintaansa liittyy muun muassa käyttäytymisen säätely ja tarkkaavaisuuden säätely, jotka ovat edellytyksiä sille, että lapsi voi osallistua toimintaan. Lapsen synnynnäinen temperamentti sekä kognitiivisten taitojen su-

juvuus vaikuttavat näihin asioihin. (Alijoki, Suhonen, Nislin & Sajaniemi, 2016.) Lapsuusiän itsesäätelytaitojen sanotaan usein ennakoivan myöhemmän elämän onnistumisia (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison, 2016).

Kanssasäätelyllä tarkoitetaan tilannetta, jolloin aikuinen läsnäolollaan auttaa lasta säätelyssä. Lapsi kohtaa päivän aikana monta tilannetta, jolloin hänen stressijärjestelmänsä aktivoituu ja hän tarvitsee aikuisen tukea säätelyynsä. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin ja Mäkelä, 2015, s. 28.) Itsesäätelytaidot kehittyvät yhdessä aikuisten kanssa; aikuinen on lapsen kanssasäätelijä (Sajaniemi, ym., 2015, s. 81) ja aikuisten tulisi huomata milloin lapsi tarvitsee apua säätelyyn. (Sajaniemi ym., 2015, s. 25.) Jotta lapset voivat saada myönteisiä kokemuksia vertaissuhteissaan, he tarvitsevat aikuisia, jotka pystyvät tarvittaessa kanssasäätelmään heidän toimintaansa. Tämä tukee myös lapsen kehitystä ja oppimista. (Alijoki ym., 2016; Veijalainen, 2019.) Jos lapsi, ei saa harjoitella näitä taitoja kanssasäädellen vanhempaansa tai opettajaansa kanssa, kasvaa riski kielteisiin vuorovaikutuskuvioihin sekä vanhempien että opettajien kanssa (Olsson & Olsson, 2017, s. 99).

Myös kieli on ominaisuus, jolla on vaikutusta itsesäätelytaitojen kehitykseen, ja se voi olla tärkeä tekijä säätelytaitojen kehityksen vaihtelun ymmärtämiin lasten välillä (Montroy ym., 2016; Veijalainen, 2019, s. 54). Lapset, joilla on vahvempi kielitaito, saattavat paremmin järjestellä ja ymmärtää saapuvaa tietoa, kuten monimutkaisia käytössääntöjä, jotka myötävaikuttavat monitahoisempaan itsesäätelyyn, joka taas perustuu osallistumiseen ja tiedon käsittelyyn sekä samanaikaisesti totutun reaktion estämiseen (Montroy ym., 2016). Tyttöillä on suurempi todennäköisyys kehittyä itsesäätelytaidoissa poikia nopeammin. Lapsilla, joilla esiintyy haasteita itsesäätelyssä, on usein vaikea keskittyä tehtäviin, jotka vaativat monen eri itsesäätelytaidon osa-alueen toimintaa samanaikaisesti (kuten lukeminen sujuvasti ymmärtäen tekstiä tai monivaiheisten projektien suorittaminen). (Montroy, ym., 2016.) Onnistuneen itsesäätelyn voidaan sanoa tulosta lapsen taitojen ja ympäristön yhteistoiminnasta (Närhi ym., 2019, s. 350).

### 3.2. Koulussa tarvittavat säätelytaidot

Koulussa menestyminen vaatii muun muassa impulssien säätelykykyä, tunteiden säätelyä sekä sosiaalisia taitoja (Ivcevic & Brackett, 2014). Itsesäätelytaidoille on olemassa erilaisia määritelmiä, mutta tutkijat ovat Korinekin ja DeFurin (2016) mukaan yhtä mieltä siitä, että hyvät itsesäätelytaidot omaavat oppilaat omaksuvat enemmän vastuuta omasta käytöksestään ja oppimisestaan ajan myötä, sillä he oppivat toteuttamaan asettamiaan tavoitteita, arvioimaan ja seuraamaan etenemistään, ja käyttämään palautetta muokkaamaan toimintaansa. Lapsi kohtaa usein tilanteita, jolloin hänen omat säätelytaitonsa eivät riitä, eikä emotionaalisesti latautuneessa tilanteessa voi käyttäytyä rauhallisesti, ja tarvitsee silloin aikuista kanssasäätelmään ja rauhoittamaan häntä (Mäkelä, Nislin, Sajaniemi & Suhonen, 2015, s. 28).

Koulussa itsesäätelytaitoja voidaan harjoitella esimerkiksi siirtymätilanteissa luokassa erilaisten rytmisten liikkeiden tai yhteisten laulujen avulla, ja tehokkaassa luokahuoneessa itsesäätelyä oppilaat harjoittelevat säätelyä sekä yksin (*self-regulation*) että yhdessä kanssasäädellen muiden oppilaiden kanssa (*co-regulation*) (Brunzell ym., 2015).

Lapset, joilla on vahvemmat sosiaaliset taidot, saavat tutkimusten (esim. Graziano, Reavis, Keane ja Calkins, 2007) mukaan enemmän myönteistä huomiota ja kannustusta opettajalta, ja ovat siten myös motivoituneempia oppimaan uutta. Nämä em. tekijät voivat johtaa parempiin oppimistuloksiin ja itsesäätelytaitoihin oppilailla, mikä myös tukee suhdetta opettajan ja oppilaan välillä (esim. Algozzine ym., 2011). Heikommat itsesäätelytaidot taas johtavat päinvastaisiin tuloksiin, jolloin oppimiseen keskittyminen voi vaikeutua ja lapsen riski joutua hankaluuksiin koulussa kasvaa (Graziano ym., 2007). Algozzinen ym. (2011) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat antoivat korkeampia kouluosaamisen arvioita oppilaille, joiden sosiaaliset taidot he arvioivat paremmiksi, ja heikompia arvioita oppilaille, joiden käytökseen liittyi ongelmia. Haastavasti käyttäytyviltä oppilailta puuttuu taitoja, jotka usein liittyvät oppilaan kykyyn sopeutua muutoksiin, olla sinnikäs, ratkaista ongelmia ja käsitellä turhautumista



(mm. Greene, 2018; Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017, s. 25–27) ja toimia joustavasti vuorovaikutustilanteissa (Veijalainen, 2019, s. 54; Graziano ym., 2007).

### **3.3. Opettajan merkitys oppilaan käytöksen tukemisessa**

Haastavaan käytökseen on luonnollisesti tärkeä puuttua, mutta sen ennaltaehkäisy myönteisten keinojen avulla on tehokkaampaa (vrt. Lock & Hendley, 2007). Kuten Blair ja Diamond (2008) toteavat: jos lapsi, jolla on heikot itsesääätelytaidot, osallistuu ympäristöön, joka ei edistä itsesääätelytaitoja, hänellä on erityisen suuri riski syrjäytyä akateemisesti. Lapsi, jolla on heikot tai keskinkertaiset itsesääätelytaidot vetäytyy helpommin sinnikkyttä vaativissa tehtävissä (Veijalainen ym., 2019). Tämän takia itsesääätelytaidot ovat keskeisiä koulunkäynnin kannalta, ja opettajalla tärkeä rooli niiden tukemisessa. Greene (2018) painottaa, että jos keskittyisimme käytöspulmiin samalla tavalla kuin akateemisiin haasteisiin, lähestymistapamme niitä oppilaita kohtaan, joilla on käytöshaasteita, olisi paljon myötätuntoisempi ja tehokkaampi. Myös Vehmas (2016, s. 110) painottaa opettajan vastuuta myös oman roolinsa näkemisessä mikäli käytöspulmia ilmenee oppilailla, sillä kaikki ongelmat käytöksessä syntyvät aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Opettaja voi edistää luottamuksen rakentumista luokassa olemalla johdonmukainen ja sitoutumalla työhönsä. Jotta opettaja voi rakentaa toimivaa vuorovaikutusta luokassa, hänen on Blombergin (2008) mukaan oltava läsnä sekä psyykkisesti että fyysisesti, hänen tulisi tunnistaa oppilaiden tunteet ja antaa niille tilaa (Ahola ym., 2017). Opettaja voi pyrkiä luomaan myönteisen luokkaympäristön, missä hän näyttää myönteistä huomiota ja lämpöä suhteessa oppilaisiin ja voi näin omalla käytöksellään ehkäistä oppilailla esiintyvää haastavaa käytöstä (Hamre & Pianta, 2005; Scherzinger & Wettstein, 2019). Tällainen luokkaympäristö ja –ilmapiiri tukee oppilaiden itsesääätelyä ja lopulta sitä kautta heidän parempaa menestymistä opiskelussa (Korinek & Defur, 2016).

Myönteiset keinot uudelleenohjata oppilaiden käytöstä toimivat tutkimusten (esim. Brown, 2013; Hart, Fabiano, Evans, Manos, Hannah & Vujnovic, 2016)

mukaan paremmin kuin kielteiset tavat etenkin lapsilla, joilla ilmenee ADHD-tyypistä oireilua. Opettajien käyttämiä myönteisiä keinoja käytöksen uudelleenohjaamiseen luokassa olivat mm. säännöt, kehut, selkeät ohjeet sekä erilaiset palkkiot (Hart ym., 2016) tai häiriökäytöksen huomiotta jättäminen (Tegtmeyer, 2019). Opettajat käyttivät näitä keinoja eniten alaluokilla, ja niiden käyttö väheni mitä vanhempia oppilaat olivat. Tämä on ongelmallista etenkin ADHD-tyyppisesti oireilevilla oppilailla, sillä he tarvitsevat tukea käytökselleen myös myöhemmillä luokka-asteilla. (Hart ym., 2016.)

Opettajien ja oppilaiden näkökulmat ja roolit luokassa ovat erilaisia, minkä takia myös käsitykset haastavasta käytöksestä vaihtelevat. Opettaja saattaa myös omalla käytöksellään aiheuttaa häiriöitä luokan työrauhaan, esimerkiksi heikolla tuntuunittelulla tai olemalla ivallinen tai uhkaileva oppilaita kohtaan. (Scherzinger & Wettstein, 2019.) Opettajan omat itsesääätelytaidot luokassa ovat tärkeitä (Sutton, 2004), sillä opettajan tunteet ja tunteiden navigointi vaikuttavat koko luokkaan ja kouluviihtyvyyteen (Ahola, Lanas & Hämäläinen, 2017). Tutkimuksessa (Ahola ym., 2017) kävi ilmi, että luokassa saattaa ilmetä rauhattomuutta, mutta opettajan ei tarvitse kokea näitä tilanteita kielteisesti tai ongelmallisiksi. Opettaja voi omalla vuorovaikutuksellaan vaikuttaa tilanteeseen, eivätkä moitteet ole häiriötilanteissa aina välttämättömiä luokan toiminnan kannalta (Ahola ym., 2017). Jotta oppilaan ja opettajan välinen suhde voi kehittyä myönteiseksi, vaaditaan molemmilta osapuolilta sosiaalisia taitoja ja kykyä estää kielteistä käytöstä kuten aggressiota (Graziano ym., 2007).

Opettajan tulisi opettaa taitoja oppilaiden oikeanlaiseen käytökseen tarjoamalla ohjausta ja vahvistusta uusille, korvaaville taidoille. Taitoja, joita opettaja voi opettaa, voi olla esimerkiksi huomion saaminen oikealla tavalla tai koulutehtävien saaminen päätökseen (Epstein ym., 2008, s. 31). Opettajan tulisi saada oppilaat ymmärtämään, miksi työrauhaa on tärkeä pitää yllä, ja että opettaja ja oppilaat tekevät sen yhdessä (Holopainen ym., 2009, s. 50; State ym., 2019).

### 3.4. Opettajan valta ja auktoriteetti

Valtasuhteet opettajan ja oppilaan välillä liittyvät opettajan auktoriteettiin, jonka Blomberg (2008) toteaa olevan opettajalle tärkeä. Opetushallituksen teettämässä selvityksessä (Holopainen ym., 2009) mainitaan opettajan valta ja auktoriteetti. Tätä opettajan auktoriteettia, jolle opettajan ammatti ja pitkälti myös työrauha perustuu, ei Holopaisen ym. mukaan kuitenkaan tulisi sekoittaa kurittamisen kulttuuriin.

Opettajan auktoriteetin tärkein tehtävä on mahdollistaa opetus ja sitä kautta oppilaan kehittyminen. Oppilaan tulisi ymmärtää, että opettaja ja oppilaat ovat yhdessä vastuussa luokan työrauhasta. (Holopainen ym., 2009, s. 49.) Opettajan *auktoritatiivisuus* nähdään Holopaisen ym. (2009, s. 49) mukaan positiiviseksi ilmiöksi, joka perustuu arvovaltaan, oikeudenmukaisuuteen ja vastuullisuutta korostavaan ohjaukseen. Auktoritatiivisuudessa kasvatustyyllissä korostetaan selkeitä sääntöjä ja lasta tuetaan onnistumaan (Maccoby & Martin, 1983).

*Autoritaarisella* kasvatustyyllillä tarkoitetaan muita määrittämään ja hallitsemaan pyrkivää tyyliä (Maccoby & Martin, 1983). Maccobyn ja Martinin (1983) vanhempi-lapsisuhdetta ja kasvatustyyliä koskevan tutkimuksen mukaan autoritaarinen vanhempi käyttää tiukkoja sääntöjä, on käytökseltään välinpitämätön ja odottaa lapseltaan sokeaa tottelua. Tämä vaikuttaa lapseen niin, että todennäköisyys lapsen haastavalle käytökselle kasvaa. Myös Aunolan ja Nurmen (2005) mukaan vanhemman psykologinen kontrollointi muuten lämpimässä suhteessa lapseen lisää lapsen haastavaa käytöstä, ja asetelma lienee vastaava myös koulukontekstissa, jossa opettaja toimii lapsen kasvattajana.

Tutkimusten (esim. Hulac, Terrell, Vining, Odell & Bernstein, 2011) mukaan rangaistukset luokahuoneessa eivät toimi käytöksen muokkauksessa, vaan voivat toimia juuri päinvastoin ja aiheuttaa jopa aggressiivisuutta lapsissa heidän hakiessaan opettajan huomiota. Jos lapsi kokee seurauksen käytöksestään rangaistuksena, riski sille, että hän toimii samalla tavalla vastaavassa tilanteessa, kasvaa (Hejlskov & Edfelt, 2017, s. 41). Ne eivät myöskään tarjoa vaihtoeht-

toisia ja toimivampia tapoja toimia (Hulac ym., 2011; Epstein, 2008; Greene, 2018). Kuten Greene (2018) toteaa; rangaistukset eivät ratkaise ongelmia, jotka aiheuttavat haastavaa käytöstä. Rangaistukset eivät myöskään tutkimusten mukaan paranna työrauhaa tai oppimistuloksia luokassa (Blomberg, 2008), vaan rangaistuksen saanut lapsi kokee usein tulleen epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017, s. 41). Kielteinen kanssakäyminen oppilaan ja opettajan välillä lisää oppilaan riskiä epäonnistua koulussa (Hamre & Pianta, 2005) ja sille, ettei opettajan ja oppilaan välille kehity hyvää suhdetta (Graziano ym., 2007).

Brunzellin, Stokesin ja Watersin (2019) mukaan opettajien tulisi valita tiettyjä käytösmalleja, jotka helpottavat kiintymistä ja osoittavat oppilaalle, että opettaja näkee heidät myönteisen kohtelun arvoisena riippumatta siitä, mitä luokassa on tapahtunut. Brunzellin ym. (2019) tutkimuksen mukaan opettajat yrittivät rakentaa myönteistä kiintymistä rajaamalla vuorovaikutustaan antamalla ehdotonta myönteistä huomiota oppilaille, joilla esiintyy haastavaa käytöstä luokassa. Opettajat, jotka osallistuivat Brunzellin ym. (2019) tutkimukseen, painottivat kiintymyksen rakentamisen oppilaan ja opettajan välille olevan ehdottoman tärkeää, vaikka se ei ole helppoa, sillä haastavasti käyttäytyvä oppilas saattaa usein vastustaa opettajan antamaa tukea.

### **3.5. Työrauha luokassa**

Työrauha on käsitteenä aina riippuvainen ajasta ja arvoista - Suomessa puhuttiin aiemmin enemmän koulukurista (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 9; Puranen & Roitto, 2018). Myöhemmin, 1900-luvun lopussa ja 2000-luvulla kouluissa on alettu puhua enemmän työrauhasta, ja ajatuksena on, etteivät rangaistukset enää olisi normi koulun arjessa (Puranen & Roitto, 2018). Työrauha luokassa auttaa oppilaita ja opettajaa jaksamaan ja luo perustan oppimiselle (Holopainen ym., 2009, s. 67) ja taitoa ylläpitää työrauha luokassa voidaan sanoa opettajan tärkeimmäksi taidoksi (Blomberg, 2008). Opetussuunnitelman (POPS 2014, s. 27) mukaan rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyisyys edistävät työrauhaa luokassa.

Blombergin (2008) mukaan opettajien on tärkeää tiedostaa työrauhaan ohjaamisen kuuluvan olennaisesti opetukseen.

Järjestelmällinen, myönteinen ja ennakoitava ympäristö on avain luokanhallintaan (State, Mitchell & Wehby, 2019). Opettajilla ja oppilailla voi olla erilaiset tyyli, sekä näkemykset työrauhasta ja siitä, kuinka luokkaa tulisi johtaa (State ym., 2019). Osa opettajista saattaa kestää enemmän taustahälyä, kun taas toisen toleranssi on pienempi, ja sama koskee oppilaita. Osa oppilaista saattaa tarvita liikkumista ja asioiden jakamista luokkakavereiden kanssa, kun toisia tällainen "off-task"-käytös häiritsee (State, 2019). Staten ym. (2019) mukaan opettajien tulisi ymmärtää kaikkien erilaista sietokykyä ja tarvetta struktuurille luokassa, ja asettaa selkeät odotukset luokan toiminnalle. Tällöin opettajien ja oppilaiden kanssakäyminen voi olla myönteistä, eikä opettajan tarvitse jatkuvasti korjata häiritsevää käytöstä. Opettajan tulisi siis olla proaktiivinen asettaessaan odotuksia luokalleen (State ym., 2019).

### **3.6. Menetelmiä haastavaan käytöksen ennaltaehkäisemiseen luokassa**

Haastavaan käytöksen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen on olemassa monia eri tapoja tai interventioita, joissa keskeistä ovat säännöt, rutiinit (esim. Scott ym., 2007, Hulac ym., 2011) ja myönteisen suhteen rakentaminen aikuisen ja lapsen välille (esim. Fraser, 2005; Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2005). Näiden keinojen avulla rakennetaan myönteistä ja ennakoivaa ilmapii-riä luokkahuoneessa ja vähennetään ei-toivottua käytöstä (Partin, Robertson, Maggin, Oliver & Wehby, 2009). Luokanhallinnan tulisi keskittyä ehkäisemään haastavaa käytöstä proaktiivisten interventioiden kautta, jotta oppilaiden sosiaa-liset taidot ja oppimistulokset kehittyisivät (Lock & Hendley, 2007).

#### *Säännöt käytösongelmien ennaltaehkäisyssä*

Toimivat, hyvät säännöt luokassa ovat avainasemassa käytösongelmien ennal-taehkäisyssä (Hulac ym., 2011, s. 56; Mitchem, 2005). Kun luokassa on selvät

odotukset, säännöt ja käytännöt, opettajien on helpompi hallita sekä omaa että oppilaidensa käytöstä (State ym., 2019). Sääntöjen tulisi olla myönteisesti muotoiltuja, yksinkertaisia ja selkeitä. Niiden tulisi antaa oppilaille mahdollisimman paljon aikaa hyötyä ohjauksesta ja minimoida häiriöt (Hulac ym., 2011, s. 57; Mitchem, 2005) sekä edistää turvallisuuden tunnetta luokahuoneessa (Partin ym., 2009). Jotta kaikki oppilaat ymmärtäisivät luokan säännöt, niiden tulisi Staten ym. (2019) mukaan olla:

- *Havaittavia* (liittyä käytökseen, jonka voi nähdä)
- *Mitattavia* (voidaan laskea, kuinka usein tapahtuu)
- *Ymmärrettäviä* (ikätasoisella kielellä muotoiltuja)
- *Myönteisesti muotoiltuja* (mitä halutaan oppilaiden tekevän, jotta he voivat onnistua)

#### *Myönteinen luokkaympäristö ja suhde opettajaan*

Myönteinen luokkaympäristö vähentää aggressiivista ja häiritsevää käytöstä luokassa kahdella tavalla Hamren ja Piantan (2005) tutkimuksen mukaan - sekä opettajan käyttämien tehokkaiden häiriökäytöstä estävien luokanhallintakeinojen kautta, sekä opettajan antaman ohjauksen ja esimerkin kautta. Näihin kuuluu sosiaalisia ongelmanratkaisukeinoja ja opettajan antama tuki sopivan ilmaisen ja konfliktinratkaisutavan löytämiselle (Hamre & Pianta, 2005). Hyvä suhde opettajan ja oppilaan välillä lisää myös oppilaiden kouluviihtymistä (Manninen, 2018) sekä oppilaiden oppimistuloksia (Cornelius-White, 2007). Opettajan tulisi luoda luokkaan myönteinen ilmapiiri olemalla itse positiivinen kanssakäymisessään oppilaiden kanssa. Mikäli ongelmatilanteita esiintyy, hänen tulisi selkeästi ja lyhyesti kertoa eri vaihtoehdot ja odotukset yksityisesti oppilaalle, välttämällä ilmapiirin huonontamista. Opettaja voi opettaa kanssakäymiseen tarvittavia taitoja esim. roolileikkien, esimerkkien tai käytännön harjoitusten kautta. Tällöin oppilaatkin usein motivoituvat entistä enemmän koulutyöhön. Myös mahdollisten seuraamusten tulisi aina olla suhteessa rikkeen suuruuteen. (Epstein ym., 2008, s. 34.)

Tutkimusten (esim. Sabey, Charlton & Charlton, 2019; Hamre & Pianta, 2005) mukaan haastavasti käyttäytyvät oppilaat vastaanottavat luokassa myönteistä

palautetta harvemmin kuin toivotusti käyttäytyvät oppilaat, vaikka he tarvitsisivat sitä enemmän oppiakseen toimivia käytösmalleja (Hulac ym., 2011, s. 66). Lapset, joilla esiintyi riskitekijöitä (esim. käyttöseen tai tarkkaavaisuuteen liittyviä) luokassa, saivat Hamren ja Piantan (2005) tutkimuksen mukaan parempia tuloksia luokassa, jossa opettajan antama emotionaalinen tuki on korkeampaa. Jos taas opettajan antama henkinen tuki oli matalampaa, oppilailla oli korkeampi riski kehittää ristiriitaisa suhde opettajaan (Hamre & Pianta, 2005), mikä taas lisää riskiä haastavalle käytökselle jatkossa (Sabey ym., 2019), sillä oppilaat muovaavat luokkaympäristöään, mutta muokkaantuvat siitä myös aina itse (Puolou, 2014). Yksi tehokkaimmista tavoista myönteisen luokkaympäristön luomiseen on Mitchemin (2005) mukaan oppilaiden myönteisen käytöksen tunnistaminen ja vahvistaminen.

#### *Häiriökäytökseen puuttuminen*

Häiriö- ja ongelmatilanteisiin pikainen puuttuminen oli erittäin selkeästi häiriö- ja ongelmatilanteita luokahuoneissa ennaltaehkäisevä ja vähentävä sekä tekijä Karvin tekemän selvityksen mukaan (Julin & Rumpu 2018, s. 4). Tutkimusten (esim. Scott ym., 2007) mukaan opettaja voi ennakoida haastavia tilanteita ja oman ohjaamisensa avulla vähentää niiden syntyä. Alterin, Walkerin ja Landersin (2013) tekemässä tutkimuksessa opettajien useimmiten luokassa kokemat häiriötilanteet liittyivät oppilaiden *“off-task”*-käyttöseen, eli käyttöseen, joka ei liity menossa olevaan tehtävään sekä oppilaiden suulliseen oppitunnin häirintään. Tällaisen em. käytöksen saatetaan opettajien kesken kokea johtavan vakavampaan haastavaan käyttöseen luokassa (Alter ym., 2013). Siksi esimerkiksi ohjauksen yksilöllistäminen on yksi tapa puuttua haastavaan käyttöseen luokassa. Opettaja voi antaa oppilaalle esimerkiksi eri vaihtoehtoja vastata tehtävään, ja vaikeusasteen tulisi vastata oppilaan osaamistasoa (Mitchem, 2005). Osa oppilaista tarvitsee haastavampia tehtäviä, jotta he jaksavat keskittyä (Olsson & Olsson, 2017, s. 28). Oppilaiden aktiivinen sitoutuminen tehtäviin vähentää näin haastavaa käytöstä luokassa (Alter ym., 2013).

Häiritsevän käytöksen sivuuttaminen (*ignore*) on joidenkin tutkimusten (Tegtmeyer, 2019; Mitchem, 2005) mukaan keino vähentää sitä luokahuoneessa. Pienet muistutukset ja eleet sekä katseet voivat myös toimia häiritsevään käyttö-

seen puututtaessa (Mitchem, 2005; Scott ym., 2007; Korinek & Defur, 2016). Käytökseen voidaan puuttua myös fyysisen kosketuksen (Tegtmejer, 2019) avulla, jolloin toivottua käytöstä vahvistetaan (Partin ym., 2009). Muiden, odotusten mukaan käyttäytyvien oppilaiden kehuminen saattaa myös saada muutkin noudattamaan sääntöjä (Mitchem, 2005), vaikka toisaalta tämä keino ei ole kovin tehokas (Sabey, Charlton & Charlton, 2019). Kurinekin ja DeFurin (2016) mukaan opettajan tulisi toimia esimerkkinä oppilaille ja esim. suullisten muistutusten, palautteen, ”ääneen ajattelun” kautta antaa oppilaille kieli, jota he voivat käyttää, jotta pystyvät itsenäisempään työskentelyyn ja arviointiin.

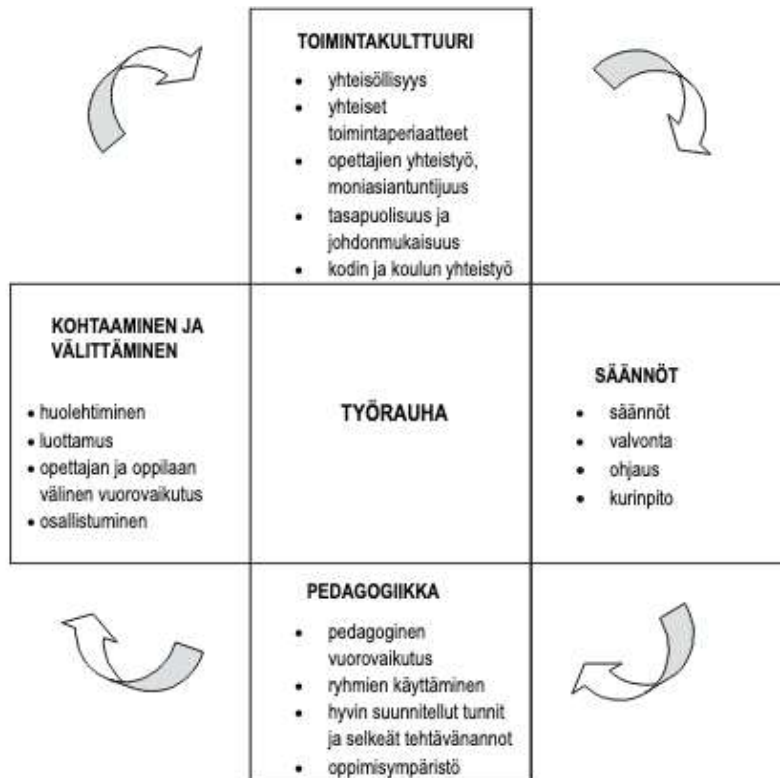
Opettajan tulisi Ennisin, Lanen, Menziesin ja Owensin (2018) mukaan:

1. Ensin selvittää missä tilanteissa ei-toivottua käytöstä esiintyy.
2. Tehdä selväksi oppilaille, minkälainen käytös on toivottua.
3. Muuttaa sitten joko ympäristöä tai rutiinia.
4. Tarjota oppilaille mahdollisuus harjoitella toivottua käytöstä.
5. Vahvistaa toivottua käytöstä sen onnistuessa

Palkitsemisjärjestelmistä on tutkittu olevan hyötyä oppilaiden sitoutumisessa koulutyöhön sekä heidän sosiaalisissa suhteissaan (Epstein ym., 2008, s. 30). Opettajan oppilaalle antamia palkintoja oikeasta käytöksestä voivat olla esim. hyväksyntä, kehu, tunnustukset, erityisoikeudet, pisteet tai muut opetussuunnitelmaan sopivat asiat, ja ne tulisi aina antaa käytöksestä, eikä oppilaan ominaisuuksista johtuen. Nuorimmat oppilaat saattavat tarvita jonkin konkreettisen palkinnon, kuten tarran, kun taas vanhemmille riittää erilaiset edut. (Epstein ym., 2008, s.33.) Lopulta, kun ongelmakäyttäytyminen on saatu karsittua, opettaja voi vähitellen poistaa ulkoiset palkinnot, ja saada oppilaat iloitsemaan ”sisäisistä” palkinnoista, kuten uuden asian oppimisesta (Epstein ym., 2008, s. 33).

Opetushallituksen ”Työrauha tavaksi!” - selvityksen (2009) kuvassa esitellään neljä eri tekijää, jotka vaikuttavat koulun työrauhaan: säännöt, kohtaaminen ja välittäminen, toimintakulttuuri sekä pedagogiikka.





Kuva 1. Neljä orientaatiota työrauhan ylläpitämiseen ja vahvistamiseen. (Holopainen ym., 2009, s. 65)

#### **4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Pro gradu - tutkielmani tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä luokkahuoneessa oppilailla esiintyvistä haastavasta käytöksestä, sen ennaltaehkäisystä sekä siihen puuttumisesta. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää minkälaisia keinoja opettajilla on käytössä haastavaan käytökseen ennaltaehkäisyyn/siihen puuttumiseen. Tavoitteena oli myös saada selville minkälaisena opettajat kokevat haastavan käytöksen sekä siihen puuttumisen ja miten se mahdollisesti näkyy niissä menetelmissä, joita he käyttävät. Halusin myös selvittää kokevatko opettajat, että heillä on tarpeeksi osaamista haastavaan käytökseen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen. Haastattelurunko ohessa liitteenä (liite 1).

Tarkoituksena oli alun perin myös selvittää, onko luokanopettajien ja erityisopettajien näkemyksissä eroja, ja minkälaisia ne siinä tapauksessa ovat. Oletukseni oli luonnollisesti, että erityisopettajilla saattaisi olla enemmän valmiuksia ja keinoja haastavan käytöksen kohtaamiseen, sillä näitä asioita opiskellaan enemmän erityispedagogiikan opinnoissa.

## **5 Laadullinen tutkimus**

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä tuomalla esiin erilaisia kuvauksia todellisuudesta (Flick, 2017, s. 29), eikä sen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää (Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 63).

### **5.1. Aineisto ja sen keruu**

Tarkoitukseni oli alun perin haastatella parihaastattelussa luokanopettaja- erityisopettaja- työpareja, jotta haastatteluista olisi tullut enemmän keskustelumaisia ja erilaiset näkökulmat tulisivat selkeämmin esille. Tämä ei valitettavasti onnistunut, sillä korona- pandemian vuoksi haastatteluille olikin poikkeusaikana vaikeampi löytää aikaa, eikä parihaastatteluja ollut mahdollista tehdä. Näin ollen jouduin muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaani ja tekemään haastattelut sähköisesti yhden opettajan kanssa kerrallaan Skype-, Teams- tai Zoom- ohjelman kautta.

Aineisto kerättiin keväällä 2020 huhtikuun ja toukokuun välissä. Haastateltavat valittiin satunnaisotannalla. Alun perin yritin saada suoraan eri koulujen kautta yhteyden opettajiin, mutta opettajat olivat liian kiireisiä tai eivät vastanneet ja lopulta koronakriisin alettua maaliskuussa jouduin miettimään uusia tapoja löytää haastateltavia. Lopulta sain yhteyden opettajiin opettajien käyttämien Facebook- ryhmien kautta, opettajat ottivat itse yhteyden minuun nähtyään ilmoitukseni. Haastatteluun haettiin joko luokanopettajan tai erityisopettajan tutkinnon suorittaneista lähivuosina ammatissa työskennelleitä henkilöitä. Haastatteluun valikoitui neljä erityisopettajaa ja neljä luokanopettajaa ja he työskentelivät eri puolella Suomea. Osa haastateltavista oli vanhempainvapaalla haastatteluhetkellä, ja palaamassa töihin syksyllä. Haastattelut tehtiin koronatilanteen takia etäyhteyden (video) avulla ja tallennettiin sähköisesti, kunnes olin litteroinut ne. Tämän jälkeen poistin tallennetut haastattelut pysyvästi tietokoneeltani.

## 5.2. Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Olen valinnut tutkimusmenetelmäksi avoimen haastattelun. Avoin haastattelu sopii menetelmäksi, kun tutkittavia yksiköitä on suhteellisen vähän, ja tutkija on kiinnostunut siitä, mitä tutkittavat sanovat. Haastattelun avulla saadaan esille ihmisten asenteita ja mielipiteitä (Jacobsen, 2007, s. 93) ja sen etuna sen on joustavuus (Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 63) Valitsin haastattelun menetelmäksi, koska halusin, että haastateltavat saavat kertoa aiheesta mahdollisimman vapaasti, kuten (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205) mainitsevat. Lisäksi haastattelussa on mahdollisuus syventää ja selventää kysyttäviä asioita (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205). Haastattelun avulla voidaan ymmärtää vastauksia sekä niiden takana olevia motiiveja ja merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2015, s. 34).

Haastattelun vuorovaikutuksellisuudella on Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, s. 10–11) mukaan tärkeä rooli uuden tiedon tuottamisessa, ja haastattelijan tulisi aina miettiä, kuinka hänen kysymyksensä ohjaavat vastauksia tiettyyn suuntaan. Tavallaan tutkija antaa jo tutkimuskysymystensä kautta kuvan omasta näkemyksestään (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 10–11). Tämän pyrin pitämään mielessä haastattelutilanteessa, ja ymmärrän, että kysymykseni häiriökäytöksen ennaltaehkäisystä saattoivat ohjata haastateltavien ajatuksia ainakin osittain. Kuten Flick (2017, s. 45) toteaa, saattaa tutkijan rooli vaikuttaa siihen, minkälaista tietoa haastatteluissa annetaan.

Hirsjärven ja Hurmeen (2015, s. 92) mukaan haastattelut tallentamalla saadaan mukaan myös vivahteet ja äänensävyt. Lisäksi tallentamalla haastattelu sujuu nopeammin ja ilman taukoja. Äänittäminen antaa tutkijalle mahdollisuuden palata tilanteeseen, ja se auttaa tutkijaa muistamisessa ja mahdollistaa tulkin tarkastamisen. Tallennuksen avulla voidaan myös jälkikäteen tarkastella vuorovaikutusta ja miettiä, kuinka tutkija on vaikuttanut haastateltavaan. (Ruusuvuori & Tiittala, 2005, s. 14–15.)

Haastattelijan tulisi haastattelutilanteessa pysyä mahdollisimman neutraalina, eikä reagoida vastauksiin ainakaan hämmästellen, vaan esittää kysymyksiään sekä mahdollisia jatkokysymyksiä (Ruusuvuori & Tiittala, 2005, s. 45). Tutkijan tärkein taito on kuuntelu, painottavat Starrin ja Renck (1996, s. 66); haastattelijan tulee myös näyttää haastateltavalle, että hän kuuntelee. (Hyvärinen, 2017, s. 25). Ennen haastatteluja valmistauduin ja itse haastattelutilanteessa pyrin olemaan mahdollisimman neutraali haastateltavia kohtaan. Mikäli vastaajat halusivat, lähetin heille kysymykset etukäteen, jotta he saivat miettiä vastauksiaan rauhassa ennen haastattelua. Lisäkysymyksiä tai selvennyksiä esittäessäni yritin olla johdattelematta haastateltavaa liikaa, mikä olikin helppoa, sillä kaikilla haastateltavilla oli niin paljon kerrottavaa, etten itse sanonut montakaan sanaa haastattelujen aikana.

Haastattelin yhteensä kahdeksaa opettajaa. Haastattelut olivat kestoltaan noin puolesta tunnista hieman yli tuntiin, ja olin lähettänyt haastattelukysymykset kaikille opettajille etukäteen, sillä jokainen haastateltava halusi perehtyä kysymyksiin etukäteen. Tämä saattaa luonnollisesti vähentää spontaaneja vastauksia, ja saattaa kasvattaa riskiä siihen, että opettajat vastaavat, kuten ajattelee haastateltavan toivovan. Kaikki haastattelut tehtiin suomeksi.

### **5.3. Aineiston analyysi**

Analyysimetodina käytän etenkin käsitystä haastavasta käytöksestä käsittelevien kysymysten kohdalla diskurssianalyysia, jossa tutkitaan kielenkäyttöä ja materiaalista etsitään *diskursseja*, eli erilaisia puhetapoja tai tulkintoja (Suoninen, 2016, s. 188). Muiden, opettajien keinoja, käsittelevien kysymysten kohdalla olen käyttänyt analyysimetodina sisällönanalyysiä, jonka tarkoituksena on Eskolan ja Suorannan (1998, s. 100) selkeyttää kerättyä aineistoa ja sillä tavalla saada siitä lisää tietoa.

### **5.4. Sisällönanalyysi**

Kysymyksiin, jotka koskevat keinoja, joita opettajilla on käytössä, käytin sisällönanalyysiä analyysimenetelmänä. Sisällönanalyysin avulla pyritään saa-

maan tiivistetty yleiskuva aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117) ja se perustuu aineiston luokittelulle tai teemoittelulle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Hirsjärven & Hurmeen (2015, s. 135) mukaan tutkijan on hyvä jo etukäteen suunnitella haastattelun analyysitapa, jolloin sen voi pitää mielessä haastattelua suunnitellessa ja aineistoa litteroidessa. Aineistoa voi purkaa ja tarkastella jo sen keruuvaiheessa. Joka tapauksessa aineiston analyysi ja tulkinta olisi hyvä aloittaa niin nopeasti kuin mahdollista sen keräämisen jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2015, s. 135.) Tutkimuksen tarkoitus ja tutkijan kiinnostuksen kohde määrittelee sen, minkälaisia luokkia tutkija raportoi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105).

Aloitin aineiston analyysin heti litteroituani materiaalin sana sanalta. Tämän jälkeen etsin pelkistettyjä ilmauksia aineistosta, ja alleviivasin ne. Lopulta etsin näistä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Näiden ilmaisujen pohjalta muodostin alaluokkia, joista lopulta luokkia yhdistämällä muodostin laajempia yläluokkia. Olen jakanut haastatteluissa esiin nousseet asiat luokkiin sen perusteella, minkälaisia vastauksia aineistosta useimmin nousi esiin.

Sisällönanalyysiä tehdessä tutkija joutuu aina rajaamaan tarkasti aiheen, ja jättämään pois kiinnostaviakin asioita, koska kaikkea ei voi käsitellä yhdessä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104). Tutkija pyrkii ensin pelkistämään eli redusoimaan aineistoa, minkä jälkeen se ryhmitellään, eli klusteroidaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, että sen avulla tutkija voi järjestää tulokset, jotka hän saa, mutta hän ei välttämättä vedä niistä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86).

## **5.5. Diskurssianalyysi**

Keskeistä diskurssianalyysissä on ajatus kielestä sosiaalisena toimintana (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 5). Mielenkiinto on siinä, miten ihmiset tekevät kielenkäytöllään asioita ymmärrettäviksi (Suoninen, 2016, s. 187). Diskurssianalyysissä tutkitaan ja analysoidaan siis kielenkäyttöä ja muuta merkitysvälitteistä toimintaa (Suoninen, 2016, s. 188), jonka ihminen itse luo omalla toiminnallaan

(Metsämuuronen, 2003, s. 289). Kielenkäytöllä on aina merkitystä sekä sen käyttäjälle että sen kohteelle, koska kieli on sosiaalista ja sen käyttö vaihtelee aina riippuen tilanteesta, ajasta ja paikasta, jossa sitä käytetään (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 5). Kielenkäyttö voidaan nähdä yksittäisten ihmisten lyhyinä viesteinä toisilleen tai koko yhteiskunnallisena tilanteena, riippuen siitä, missä tutkijan mielenkiinto on (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 5). Diskurssianalyysissä diskurssit eivät synny pelkästään vuorovaikutuksessa, vaan kielenkäyttö yhdistetään sekä kontekstiin, jossa se esiintyy sekä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, ja sen merkitys syntyy näiden tekijöiden ja tulkinnan vuorovaikutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 8; 55).

Diskurssi sanana ei ole helppo määriteltävä tai yksiselitteinen, sillä sille on olemassa niin monta eri merkitystä riippuen tieteenalasta, jolla sitä käytetään (MacLure, 2003, s. 20; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 23). Diskurssianalyysi ei ole vakiintunut tutkimusmenetelmä, vaan sen voi nähdä enemmänkin lähestymistapana, jossa on olemassa monia eri traditioita ja painopisteitä (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka, 2006). Diskurssianalyysin tarkoituksena on tuoda esiin seikkoja, jotka ohjaavat ihmisten toimintaa (Metsämuuronen, 2006, s. 289).

Diskursseja etsittäessä voidaan pohtia esimerkiksi sitä, minkälaisilla merkityksillä on valta aineistossa, jota tutkitaan, kenen ääni nostetaan esille ja kenen ääni hiljennetään (MacLure, 2003, s. 82; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 6) ja ketkä ovat marginaalissa ja minkä takia? Tarkoitus ei siis ole etsiä ”totuutta”, vaan löytää erilaisten versioiden painoarvo (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 6). Tavallaan diskurssit yrittävät rakentaa näkemystä jostain asiasta, ja sen vuoksi niihin liittyy aina valta-asemat (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 40). Valta näytetty siten, että diskurssien avulla voidaan esittää tapahtumat tai näkemykset ”tosiasioina” (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 42). Diskurssien voidaan sanoa olevan poissulkevia ja rajaavan pois toisenlaisia tapoja ajatella (MacLure, 2003, s. 82). Diskursseja voidaan etsiä myös vastakkainasetteluista tai siitä, kenellä on toimijuus (MacLure, 2003, s. 82) ja kuka on osallinen (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 25). Näitä asioita olen pohtinut etsiessäni aineistosta erilaisia diskursseja.

Diskurssianalyysin tekemiseen on olemassa monia eri tapoja (Metsämuuronen, 2006, s. 291). On hyvä muistaa, etteivät diskurssit löydy valmiina aineistosta, vaan ne ovat aina tutkijan omia tulkintoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Diskurssianalyysin tarkoitus ei ole saada esiin lopullista selitystä aiheesta, vaan rajattu aineisto antaa sille rajat (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 134).

Kun kielenkäytön analysointia aloitetaan, mietitään millä sanastolla jotakin tutkijalle kiinnostavaa aihealuetta kuvaillaan (Suoninen, 2016, s. 187). Diskurssianalyysiä tehdessä aineistosta etsitään merkkejä, jotka kootaan merkityksiksi. Näitä merkityksiä voidaan vahvistaa käyttämällä muita aineistoja ja viitteitä. (Metsämuuronen, 2006, s. 316.) Nämä merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja syntyvät, kun ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Pynnönen, 2013). Diskurssi rakentuu näistä merkeistä, joille muodostetaan merkityksiä ja lopulta etsitään perustelut (Metsämuuronen, 2006, s. 362).

Diskurssianalyysissä tutkijan tulee Suonisen (2016, s. 51) mukaan raportoida tarkasti ja perustella päätelmät, joiden avulla hän rakentaa aineistostaan merkityksiä. Diskurssianalyysissä analysoidaan merkityksiä suhteessa niiden kontekstiin (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 142) ja sen tarkoituksena on tuoda esiin esim. syy- seuraussuhteita, ja kuvata ilmiötä monipuolisesti (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 146)

Aloitin siis diskurssianalyysin jaottelemalla litteroitua materiaalia eri teemoihin, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini, kuten Pietikäinen & Mäntynen (2019, s. 141) mainitsevat. Jatkoin etsimällä sanastoa, jota käytettiin puhuttaessa esimerkiksi haastavasta käytöksestä; esimerkkinä termi: *hankala lapsi*. Keräsin sitaatteja, jotka kertoivat samoista tai melkein samoista asioista, ja jaottelin ensin diskurssit myönteisiin ja kielteisiin käsityksiin, joita sitten pohdin enemmän ja tein tarkemmat jaot eri ryhmiin, joihin etsin sopivia sitaatteja. (ks. taulukko 4)

Tämän jälkeen aloitetaan Suonisen (2016, s. 187) mukaan syvällisempi analyysi siitä, minkälaisina kielellisinä tekoina kielenkäyttö toimii. Kun olin löytänyt tiettyjä puhetapoja, pohdin niitä tarkemmin ja etsin niille merkityksiä sekä peruste-



luja. Pohdin sitaatteihin ja jaottelemiini ryhmiini liittyviä valta-asemia; missä diskursseissa näkyi opettajien valta, ja mitkä taas toivat esiin oppilaiden osallisuutta ja toimijuutta? Pohdin myös, kenen ääntä diskurssi ei tuonut esille ja kuka jäi aineistossa syrjään? Monessa diskurssissa painottui opettajan valta-asema, ja asiat oli esitetty heidän näkökulmastaan.

Kontekstini, eli aika ja paikka, on nykyaika ja eri peruskoulut Suomessa. Löytämäni diskurssit liittyvät siis näihin. Osa löytämistäni diskursseista liittyy toisiinsa, kuten lapsen leimaaminen ja diagnoosikeskeisyys. Toiset niistä ovat vastakkaisia, kuten käsitykset haastavasta käytöksestä, ja edustavat täysin erilaisia ajatusmalleja vastaajilta.



Kuva 2. Diskurssianalyysin eteneminen

## 6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen haastateltavat ja heidän vastuksiaan. Haastatelluilla oli eri pituinen kokemus työelämässä ja erilaiset koulutus- ja työtaustat, mitä toivoin saadakseni mahdollisimman monipuolisia vastauksia. Yhteensä haastattelin kahdeksaa opettajaa; neljää luokanopettajaa sekä neljää laaja-alaista erityisopettajaa.

Nimitys	Työskentely	Työ	Työkokemus	Koulutus
LO1	Luokanopettaja	Alakoulu	36 vuotta	LO
LO2	Luokanopettaja	Alakoulu	5 vuotta	LO
LO3	Luokanopettaja	Alakoulu	1,5 vuotta	LO
LO4	Luokanopettaja	Alakoulu	4 vuotta	LO
EO1	Erityisopettaja	Alakoulu	Yli 10 vuotta	EO
EO2	Erityisopettaja	Inklusioluokka, alakoulu	7 vuotta	LO, EO, ELO
EO3	Erityisopettaja	Yläkoulu	n. 20 vuotta	EO
EO4	Erityisopettaja	Alakoulu	Yli 10 vuotta	EO

Taulukko 1. Vastaajat

### 6.1. Opettajien keinot haastavaan käytökseen ennaltaehkäisyyn

#### 6.1.1. Opettajaan liittyvät tekijät

Osa vastaajista pohti vastauksissaan opettajien mielentilaa haastavan käytöksen estämiseen. Yleisimmät mainitut piirteet olivat rauhallisuus ja päättäväisyys.

---Varsinkin, jos on ärsyynyt oppilas tai hyvin vahvas tunnetilassa, niin pitää saada omat tunteet sillein tosi...ylirauhallisesks tai sellaseks. (EO2)

Huumorin tärkeyttä haastavan käytöksen ennaltaehkäisyssä sekä luokassa että työkavereiden kesken painotettiin monissa vastauksissa.

Ylipäänsä siis, toivottavasti opettajilla on tukea toisistaan...et kauheen hyvähän näistä asioista on puhua toistensa kanssa...ja huumori on tosi tärkeä. (EO4)

Erilaisii haastavii tilanteitahan on tietysti sellaset, et oppilaat kokeilee sua...et mitä sä kestät ja mitä sulle voi sanoa. Mut niist selvii yleensä kaikkein parhaiten huumorilla. Et se on ihan ykköskeino. (EO3)

Joustavuus mainittiin tärkeänä ominaisuutena opettajan työssä. Olisi tärkeää, että opettaja pystyy tunnistamaan oppilaiden tunnetilat. Tarvittaessa opettajan tulisi tietyissä tilanteissa joustaa vaatimuksistaan tai perääntyä, kuten vastauksista ilmenee.

---täytyy aistia, se että mikä on milloinkin kunkin lapsen sietokyky ottaa vastaan uutta ja kuinka paljo heitä voi vaatia millonkin...et täytyy olla tosi valmis joustamaan omasta suunnitelmasta ihan sen kyseisen tilanteen mukaan. (EO4)

Ja kyllä joskus joutuu vaan perääntyä vaatimuksistaan...että oppilas ehkä opiskelee lippis päässä ja kuulokkeet korvissa, mutta saapahan sit jotain tehtyä kuitenkin. (EO1)

Sit täytyy tunnistaa ne tilanteet missä sä jätät häviölle, pitää valita ne taistelut. Kaikkee ei voi voittaa. Sit pitää sanoa et "hei hei, tos on ovi auki.". (EO3)

Myös opettajan auktoriteetti mainittiin vastuksissa hyvin eri näkökulmista – yksi painotti sen tärkeyttä, kun taas toisen mukaan molemminpuolinen arvostus ja kunnioitus oppilaan ja opettajan välillä on sokeaa auktoriteettia tärkeämpää.

Auktoriteetti on ku neitsyys...sen voi vaan menettää. (EO3)

Sitä puhutaan et opettajan auktoriteetti on häviämässä ja muuta..ja sitä jotenki kauhistellaan...itse näen sen tavallaan hyvänä asiana että oppilaat ei enää tavallaan usko sokeisiin auktoriteetteihin, vaan et kaikkien pitää tavallaan ansaita se arvostus, enkä mä ajattele et se tarkoittaa et kaikki lapset saa käyttäytyä miten vaan ja olla miten vaan, hyväksyy siis huonoa käytöstä...mun mielest se ei tarkoita sitä, vaan sitä, et pitää pystyä selittää se oma asema siin ryhmässä...ja must se on ihan hyvä ettei oppilaat kumartele aikuisia yksiselitteisesti, tai ajattelelematta sen enempää, vaan vaativat tavallaan myös aikuiselta myös sellasen hyvän, tai niinkun arvostavan läsnäolon. (EO2)

Näin haastateltavat kuvasivat opettajan auktoriteettia luokassa. Sitaatit ovat erilaisia; toinen opettaja kokee auktoriteetin tärkeänä työlle, kun taas toinen ajattelee, että opettajan tulisi ansaita lasten arvostus ja kunnioitus, eikä lasten tulisi-kaan totella aikuista ainoastaan sen takia, että opettaja on aikuinen ja he lapsia.

### **6.1.2. Konkreettiset keinot, joilla ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä luokassa**

Vastaaajilla oli käytössä monia eri tapoja, joilla ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä luokahuoneessa. Istumajärjestys mainittiin monessa vastuksessa.

#### *Istumajärjestys*

Vastauksissa mainittiin istumajärjestys helppona, luokkaa rauhoittavana keinona.

Mut sit luokassa tietysti kaikkein helpoin on istumajärjestys, et se kannattaa miettii tosi tarkkaan (LO1).

Istumajärjestys on sellanen, mitä hirveen paljon pitää miettiä siinä, et se sitte vähentää sitä keskustelua luokassa. (LO2)

#### *Palkitseminen*

Osa vastaajista mainitsi oppilaiden palkitsemisen toimivana tapana, jolla tukea ja vahvistaa toivottua käytöstä ja sitä kautta myönteisellä tavalla karsia epätoivottua käytöstä luokasta.

Palkintosysteemejä vanhanaikaisesti, et on saanu herneitä purkkiin ja kun on tietty määrä herneitä, niin sit tulle joku palkinto...otetaan kimin leikki tai katotaan joku elokuva...ihan tää Pavlovin koira- menetelmä, palkitsemishomma...ne toimii joka tapauksessa. (LO1)

...ja sitten meil on sellanen palkitsemissysteemi, että siinä sitte kerätään esim magneetteja tai tarroja... ja oikeenlaisesta käytöksestä saa sit semmosen. Ja luokka yhdessä miettii, et mikä on se palkinto. (LO2)

#### *Opettajan ennakoitavuus*

Vastaaajien mukaan opettajan tulee pystyä pitämään lupauksensa oppilaille, jja luvata vain sellaista, jonka he voivat pitää.

Ja sit sen oon oppinu, et jos jotain vaatii tai sanoo et näin tehdään, sit tehdään niin, et kannattaa miettii mitä vaatii...koska sit se kannattaa lunastaa. (LO1)

---Toinen on se, että koskaan ei uhata millään sellasella, mitä ei *oikeesti* voida toteuttaa. Jos sanotaan et nää tehtävät tehdään loppuun asti, ja sä et lähe täältä, niin sit sä et oo itekään lähössä.--(EO3)

### *Rutiinit, ennakointi ja sääntöjen selkeys*

Tässä sitaatissa LO2 nostaa esiin visuaalisena keinona päiväjärjestyksen, joiden avulla päivän ohjelma on selkeämpi oppilaille.

--toi päiväjärjestys, et se on joilleki oppilaille tosi tärkeätä, et se ei oikeen pysty sit...et on joilleki sit tosi vaikee, jos se ei oo esillä. (LO2)

---ja joitain saatto auttaa se, et käytiin aina tosi tarkasti läpi et..et oli sellasii oppilaita, et jos tuli joku yllätyksellinen tai joku muutos aikatauluun, niin ne saatto sit reagoida siihen, et saatto alkaa tulla jännitystä tai ihmetystä siit muutoksesta ja sit se aiheutti sitä haastavaa käytöstä. (LO3)

Ennakointi, esimerkiksi ennen uusia tilanteita oppilaiden kanssa, ja sääntöjen selkeys nostettiin esiin useissa vastauksissa. Vastaajat EO3 ja EO1 painottivat myös oppilaiden osallisuuden ja säännöistä keskustelun tärkeyttä niitä laaties-  
sa.

Ja pienten lasten kans selkeet rutiinit ja yksinkertaiset säännöt se on niinku, koettu hyväks, ja sitten ennakoidaan kaikki uudet tilanteet...et jos vaan mahdollista, niin aina moneen kertaan selitetään, et jos ollaan menos retkelle tai koulus joku tapahtuma, niin moneen kertaan käydään niitä läpi niin sit ei tarvi jännittää tai kikkailla sinä päivänä. (LO1)

Mun mielestä oppilaiden täytyy tietää ne koulun säännöt ja niistä täytyy olla keskusteltu, jotta oppilaat voi perinpohjin ymmärtää, että miksi niin pitää toimia...niin mun mielestä sellanen, et on yhdessä keskusteltu esimerkiksi niistä säännöistä, niin se kyllä auttaa. (EO1)

Lapset, jotka meil nyt on koulussa on niin pitkälle ohjeistettu siihen osallisuuteen, mitä siinä työrauhaa kaikille- mallissa ei ole, siin ei oo sitä oppilaiden osallisuutta...siin on se malli, et opettajat päättää ne tavoitteet...Se pitää nykypäivänä vetää niin, et ne lapset on mukana miettimässä, et mikä meidän työrauhassa on se juttu. (EO3)

### *Tehtävien pilkkominen*

Vastaajat mainitsivat myös tehtävien pilkkomisen osiin vastauksissaan, jolloin oppilas saa uusia tehtäviä vähitellen.

Sitte on myöski sellanen, et laitetaan niinku palasiks ne tehtävät... et ei oo semmost tehtävävuorta aina, vaan mennään niinku vähitellen, et ensin tämä ja sit katotaan siitä... ja ensin kehumiset ja sit katotaan onko jotain parannettavaa ja sit taas voi mennä eteenpäin. (LO1)

### *Eriyttäminen*

Eriyttäminen nostettiin esille vastauksissa tekijänä, joka tukee lapsen keskittymistä ja näin ollen rauhoittaa opetustilannetta vähentäen häiriökäytöstä. Kun lapsi jaksaa keskittyä hänelle sopivan haastavaan tehtävään, hän myös todennäköisemmin käyttäytyy toivotulla tavalla. Opettaja EO4 painotti, ettei oppilailta voi vaatia liikoja, ja toisaalta LO3 mainitsi myös, ettei tehtävien tulisi olla myöskään liian helppoja.

Tietysti eriyttäminen...et, jos on liian haastavat tai liian helpot tehtävät, niin saat-  
taa tulla semmost levottomuutta, et sit ei jaksaa keskittyä...et sit ne on tarpeeksi  
vaativia, mut ei liian. (LO3)

Erityisopettajan osaamisaluetta pitäis olla se, että ymmärtää, et silloinhan se  
oppilas on pulassa, kun ne vaatimukset ylittää reippaasti ne omat kyvyt. Ennal-  
taehkäisyssäkin täytyy aatella, ettei voi vaatia liikoja...heillä saattaa olla siis suu-  
ria tiedon aukkoja, tai sitten oman toiminnanohjauksen pulmia tai hahmottami-  
sen pulmia...eli pienin askelin ja kovasti kannustaen edetä, et kannattaa miettiä  
sillä lailla jo etukäteen, ettei yritä haukata liian isoa palaa heidän kanssaan.  
(EO4)

### **6.1.3. Opettajan lämmin suhde lapseen**

Opettajan suhde lapseen, lasten kohtaaminen sekä heidän tunteminen nousi  
esiin kaikissa haastatteluissa keskeisenä tekijänä, jolla haastavaa käytöstä voi-  
daan ennaltaehkäistä. Lasten lämmin ja arvostava kohtaaminen sekä keskuste-  
lu heidän kanssaan nousi myös esiin vastauksista.

### *Opettajan hyvä suhde lapseen*

Opettaja nosti esiin oman aktiivisen tapansa luoda suhdetta lapseen, ja selvittää  
mahdollisia häiriöitä mahdollisimman nopeasti sekä yrittävänsä luoda molem-  
minpuolista arvotusta.

He ovat minulle ilon aihe, et sitä yritän tuoda esiin, ja myös semmost arvostus-  
ta, et minä arvostan heitä ja samalla toivon, et he myös arvostaa minua, et ar-  
vostamme kaikki toisiamme. (EO4)

### *Lasten kohtaaminen*

Oppilaiden kohtaaminen mainittiin monissa vastauksissa tärkeänä tekijänä ja  
lähtökohtana haastavaa käytöstä ennaltaehkäistessä. EO4 kuvasi osoittavansa

oppilaille olevansa iloinen saadessaan opettaa heitä. EO3 painotti rehellisyyttä oppilaan kohtaamisessa.

Mä yritän aina ottaa heidät iloisesti vastaan. Ja olla ihan aidon kiinnostunut heistä, et mitä heille kuuluu. Yritän osottaa sen, et must on tosi kiva et he tulee mun tykö ja must on kiva saada pitää heille tuntia..ja monesti siis ihan aidosti olenkin sitä mieltä! (EO4)

Sitäkin mä aattelin siin haastavas käytöksessä, et siitähän se lähtee miten sä kohtaas sen nuoren. Mitä vähemmän valehtelee sille nuorelle sitä vähemmän pitää pitää mielessä niitä valheita mitä on sanonu. (EO3)

### *Keskustelu lasten kanssa, oppilastuntemus ja ryhmätuntemus*

Lasten ja ryhmän tunteminen nostettiin lähes kaikissa vastauksissa esiin tärkeänä tekijänä haastavan käytöksen ennaltaehkäisyssä. Opettajat kokivat lasten tuntemisen tuoman ymmärryksen kautta voivansa paremmin ennakoida heidän käytöstään, ja kokivat myös oppilastuntemuksen lisäävän turvallisuuden tunnetta ryhmässä. Vastaaaja LO2 kuvasi, kuinka hän on läsnä koulun arjessa ja pyrkii saamaan lapsilta tietoa, jota hän ei ehkä ole itse huomannut.

Ja sitte mä ite syön kans oppilaiden pöydissä, mä vaihtelen niit pöytii ja keskustelen oppilaiden kanssa siinä ruokailun kanssa ja muutenkin välkillä ja yritän vähä kysellä samalla, et et onks jotain esim välkillä, mitä mä en nää. Ja jos vähäkää tulee jotain, niin sit keskitytään tunneilaki sit sellasiin asioihin---..et vähä otetaan sit oppilaiden elämästä niitä sellasia tapauksia, joita käydään läpi. (LO2)

No...yritys ja erehdys on uusien lasten kanssa aina kestettävä...et sit jotenki se, et ku työvuodet lisääntyy, niin löytää oppilaist sellasia tiettyjä käytöspiirteitä ja toimintatapoja...mun mielest se on aina käytävä läpi, kun on uus porukka...et tota ei oo sellasii niksejä, jotka joka tilantees toimii...et se ryhmätuntemus on tosi tärkeä...mut sellanen turvallisuus ja tietynlainen johtovarmuus siinä...ja sit se oppilas- ja varsinki ryhmätuntemus auttaa siinä. (EO2)

### *Kosketus*

Kahden vastaajan vastauksissa nostettiin esille myös kosketuksen tärkeys luokaa häiritsevään käytökseen puututtaessa etenkin nuorempien lasten kanssa työskennellessä.

Ja sit joillekin lapsille kosketus on hirveen tärkeä, et menee lähelle ja vähä pitää vähä olkapäästä kiinni samalla ku opettaa. (LO1)

Jos miettii sitä, et joku höpöttää tunnilla tai puhuu päälle tai ei muista viitata, niin siihen sitte niinkuin katseella tai...kävelee sen oppilaan luokse kun on opetta-

massa niin kävelee siitä vierestä ja vähä koskee olkapäähän, et saa sen oppilaan huomion, että hän huomaa että minä olen nähnyt tämän käytöksen ja tämä ei oo sallittua...ja jos tää pieni ele ei auta niin sitte sanoilla...et hän huomaa että, et ensin koko luokalle, et nyt kuunnellaan. (LO2)

### *Ryhmäytytys*

Ryhmäytyksen tärkeys nostettiin esiin LO2:n vastauksessa tärkeänä ja kiusaamista sekä häiriökäytöstä estävänä tekijänä. Muut vastaajat eivät puhuneet ryhmäytyksestä luokassa, vaan enemmän opettajan oppilastuntemuksesta.

Meil on ryhmäytytys, jota meillä on painotettu ihan tosi paljon. Joka lukuvuosi alkaa sillä, et me ryhmäytetään tosi paljon. Et ihan pari viikkoo on sellasii, et ei oo mitään paineita mennä missään aineissa eteenpäin. Sitten erityisopettajat myös tässä tosi hyvin mukana ja tukarit ja KiVa-tiimi...(LO2)

### *Opettajan itsetuntemus*

Monet vastaajista painottivat opettajan omien tunteiden vaikutusta ja oman rauhallisuuden tärkeyttä etenkin tilanteissa, joissa oppilas itse on kiihtyneessä tilassa. Monet vastaajat osasivat nähdä oman tunnetilansa peilautumisen oppilaiden mielentilassa ja pyrkivät ottamaan sen huomioon työssään. Monet vastaajat tiedostivat opettajan oman käytöksen vaikutuksen oppilaiden käytökseen, ja kuten vastaaja EO4 mainitsi, olisi tärkeää, että opettaja tunnistaa oman jaksamisensa ja on varovainen etenkin väsyneenä.

Yks sellanen tärkeä pointti...opettajan tarttis tunnistaa niinku omat energiatasonsa sillä hetkellä. Jotkut oppilaat voivat olla todella provosoivia...ettei astuisi ansaan, vaan tietäsi että "ahaa nyt mä olen väsyny" vaikka tänään, et mun täytyy olla todella varovainen, ettei lähe keulimaan se tunti, ettei siis tuu sanottua harkitsemattomasti tai muuta, et täytyy kyl samalla voimakkaasti miettiä sitä omaa käytöstään. (EO4)

Sanoisin tähän, että haastavaa käytöstä saa niin paljon kun sitä vaan haluaa...sitä on ihan todella helppo noista nuorista kaivaa...et on vaan mahdollisimman epäselvä ja vähä sössöttää et tehäänki näin ja näin ja näin.. lataa hirveen kasan tehtävii, eikä sano mitä niistä pitää tehdä..vähä v-uileee oppilaalle et, "kato, säki oot tommonen ja kato, säki tulit paikalle." Et kyllähän sitä tapahtuu. (EO3)

Paljonhan saa sitä haastavaa käytöstä omalla käytöksellään aikaseks, mikä pitäis jokasen ihmisen, opettajan muistaa. (EO3)

---Varsinkin jos on ärsyyntynyt oppilas tai hyvin vahvas tunnetilassa niin pitää saada omat tunteet sillein tosi...ylirauhallisesks tai sellaseks...jos yhtään näyttää itses hermostuneisuutta niin se tulee sit oppilaas tosi vahvasti esiin, et sellanen hallinan tunteen pitäminen...vaik toinen ois tosi vahvoilla kierroksilla. (EO2)



---Haastaako oppilas minua vai ärsyynnykö minä tästä tilanteesta? (EO2)

### *Luokahuoneen järjestäminen ja rauhoittumiskeinot*

Osassa vastauksia nousi esiin luokahuoneen järjestäminen niin, että sieltä löytyy rauhallinen paikka lapsille, jotka sellaista tarvitsevat. Oleellista olisi myös vastausten mukaan opettaa lapsia käyttämään tätä paikkaa tai etukäteen mietittyä rauhoittumiskeinoa oikein, niin että lapsi itse oppisi tunnistamaan milloin tätä keinoa olisi hyvä käyttää. Vastausten mukaan on tärkeää antaa lapsen käyttää ennalta mietittyä keinoa silloin, kuin tarve sille ilmenee, jotteivät tilanteet kärjistyisi.

Jos on joku henkilökohtainen tällanen keino, niin mä yritän opettaa oppilaan käyttää sitä itse taas. ---Et oppis itse tunnistaa sen, et nyt mä meen lepopaikkaan hetkeks, tai nyt mä meen painopeiton alle hetkeks...tai jotkut pimeät huoneet tai muut tällaset, muu sovittu rauhottava tekeminen mihin voi vetäytyä, tai Aku Ankkojen lukeminen. Mut et toki ne tarttee sellasta tukea siihen, ettei sitä käytä oppilas liikaa "et koeta tehdä vielä nämä kolme tehtävää ja mene vasta sitten" tai sitten myöski silleen, "että oisko nyt aika mennä vähän lepäämään?", et sillä tavalla myös. (EO2)

Et kyl se auttaa, et on sellanen paikka mis olla omissa oloissaan, niin kyl se auttaa ja ennaltaehkäisee sellasii kärjistymiä. (EO2)

Siinä pitää myöski kyllä sillein, ettei ihan kierroksille vedä kaveria...et jos näkee, et nyt lähtee niinku kierroksia niin voi: "nyt näyttää siltä et nyt sul pettää hermo...et mitä sä voisit nyt tehdä silleen, et me päästäs tästä yli? Käytsä vähä kävelemässä vai käytsä pyttyyn huutamassa?" Et on käyty läpi sitä, mitä voi tehdä, kun hermo meinaa mennä. "Et ope mä haluan lähtee kävelee tai ope mä haluan nyt...et nyt mun pitää päästä" niin sit pitää päästää. (EO3)

### *Yhteistyö kollegoiden kanssa*

Yhteistyö kollegoiden kanssa nostettiin esille kaikissa vastauksissa oleellisena tekijänä haastavan käytöksen ehkäisyyn luokassa. Monet vastaajat painottivat kollegoiden ja työyhteisön tukea. Kun yhteistyö toimii ja kaikki tuntevat toistensa työtavat, myös haastavaa käytöstä voidaan tehokkaammin ennaltaehkäistä ja löytää sille yhteisiä, toimivia keinoja. Luokanopettajat mainitsivat vastauksissa saaneensa tukea erityisopettajilta ja koulun muulta henkilökunnalta haastavasti käyttäytyvien lasten tukemisessa, eli moniammatillinen työ koettiin merkityksellisenä. Kollegoiden tuki nostettiin esiin myös vertaistuen kannalta.

Meil on niinku, et kaikki oppilaat on kaikkien yhteisiä ja me puhalletaan yhteen hiileen. (LO2)

Onneks tosi paljon saa apua erityisopettajalta, koulukuraattorilta ja psykologilta... ja rehtorilta ja muilta, et se siinä on kyl ihan korvaamaton apu. (LO3)

Ihan hyvä on niinku uskaltaa kertoa työkavereille...on tosi tärkeätä voida puhua niistä asioista. (EO4)

Yhden oppilaan tuntityöskentely ja koulutyöskentely saatiin tämän vuoden aikana hyvin toimimaan, kun pidettiin säännöllisesti palaveri ja keskusteltiin vanhempien ja luokanvalvojan ja erityisopen ja kuraattorin kanssa. (EO1)

### *Perheiden kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys*

Yhteistyö perheiden kanssa nousi esiin tärkeänä monissa vastauksissa. Myös opettajan rehellisyys, vanhempien kuunteleminen ja luottamuksen rakentaminen yhteistyön kautta mainittiin oleellisena osana vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Eräs vastaaja kuvasi yhteydenpidon olevan "kaiken a ja o".

Vanhemmat on...et jos ne on rehellisiä jos ne kertoo oikeesti, miten he toimii lapsen kanssa ja mikä on se kotitilanne, nii siitä [yhteistyöstä] on tosi paljon hyötyä. (LO1)

Sehän on kaiken A ja O, et ollaan sinne himaan yhteydessä. Se on tosi tärkeä. Jos et sä oo sinne kotiin yhteydessä tai jos ei sul oo luottamuksellisia välejä kotiin niin ne valehtelee. Sillon valehdellaan koululle ku kouluun ei luoteta. Oon aina pyrkiny, et mun omien oppilaiden vanhemmat pystyy luottaa muhun, ja siihen et mä oon samalla puolella me yritetään samaan suuntaan. --- Siin on hirveen tärkeä just et miten pidetään palavereja...et ei lähetä se ongelma edellä siihen palaveriin. (EO3)

Jos se käyttäytyminen ei suju, niin sitte pidetään palaveri ja sitte oikeesti keskustellaan niist asioista vanhempienkin kanssa, tehdään jonkinlaisia sopimuksia ja sovitaan jotain sen varalle, et jos siin sopimuksessa ei pysytä niin, mitkä on tavallaan ne toimenpiteet. (EO1)

Vanhempien kanssa tehty yhteistyö saatettiin vastaajien parissa kokea osin haastavaksi. Vastaaja EO4 kertoi oppineensa varomaan, miten vanhemmille voi kertoa oppilaiden päivästä.

Lasten kannalta koen, että on (tarpeeksi tietoa). mutta välillä on kotien kanssa aika työlästä. (LO1)

Keinot haastavan käytöksen ennaltaehkäisyyn – alaluokat	Keinot haastavan käytöksen ennaltaehkäisyyn – yläluokat
Istumajärjestys luokassa	Luokkaympäristön muokkaaminen
Luokkahuoneen järjestäminen ja rauhoittumiskeinot	
Opettajan ennakoitavuus	Koulutyön selkeys
Rutiinit ja sääntöjen selkeys	
Tehtävien pilkkominen ja eriyttäminen	
Palkitseminen	
Oppilastuntemus ja ryhmätuntemus	Oppilaan ja opettajan välinen lämmin suhde
Ryhmytys	
Kosketus	
Oppilaan myönteinen kohtaaminen	
Yhteistyö kollegoiden kanssa	Yhteistyö
Yhteistyö perheiden kanssa	

Taulukko 2. Opettajien keinot ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä

## 6.2. Opettajien keinot haastavaan käytökseen puuttumiseen

### *Keskustelu lapsen kanssa*

Vastaajilla oli käytössään monia erilaisia keinoja haastavaan käytökseen puuttumiseen. Osa kertoi yksityiskohtaisesti, kuinka he toimivat, jos ja kun häiriökäytöstä esiintyy. Monet opettajat mainitsivat keskustelun vastauksissaan, eli he keskustelevat heti oppilaan kanssa, ja kysyvät suoraan oppilaalta, mistä käytös johtuu.

Eniten ehkä varmaan keskustelemalla, tai se riippuu vähä lapsesta---mut eniten niin et "mikä homma? Mikä juttu, miks sä teet noin?" (EO3)

Toinen opettaja kuvasi tapaansa suhtautua käytökseen esittäen, että luulee lapsella olevan jokin ongelma.

Ihan ekaks täytyy lähtee pienin elein liikkeelle...-siis tää on mun filosofia...eli jos siellä joku yht'äkkiä huutelee jotain tai jotain, niin kuin töykeää kommentoi tai jotain muuta...-tää on näytelmää- mut mä lähden sillä tavalla liikkelle, et mä osoitan et minä luulen, ettei tää oppilas nyt ymmärrä tai ei osaa, mä lähden tälle "mikä hätänä" linjalle, että miten mä voin auttaa, onks sulla joku hätä siinä...eli yritän vaan sinnikkäästi palauttaa sen oppilaan huomion siihen asiaan tai tehtävään.."hei et mikä hätä sulla on, sulla on joku hätä, mä tuun auttamaan..katotaan yhdessä". --- (EO4)

### *Nopea puuttuminen*

Vastaajat kokivat häiriökäytökseen nopean puuttumisen oleellisena, kuten LO1 totesi.

Kun on tällanen oppilas, niin aika nopeesti kannattaa ottaa niitä keinoja käyttöön, ennen ku tilanne sit lähtee käsistä menemään, et sit se on vaikee ottaa takasin. (LO1)

### *Lapsen muualle vieminen/lapsen poistaminen luokasta*

Lapsen "laittaminen" toiseen luokkaan mainittiin osassa haastatteluja haastavaan käytökseen puuttumisena, ja tätä käytäntöä käyttäneet opettajat kokivat tavan toimivan hyvin. Sitaatista käy myös ilmi, että opettajat ovat sopineet tästä käytännöstä keskenään.

Sitte jos on semmosta pahempaa, niin meil on sellanen systeemi koulussa...et oppilaitahan ei saa heittää ulos luokasta...mut voidaan laittaa toiseen luokkaan työskentelee. Et opettajat on sopinu keskenään, et jos on joku oppilas, joka käyttäytyy ikävästi tai ei kuuntele, niin sit sovitaan, et menee vaikka lopputunniksi rinnakkaisluokkaan. (LO2)

Lapsen poistaminen luokasta mainittiin monessa vastauksessa myös keinona, jolla haastavaa käytöstä voi ennaltaehkäistä, jos tiedossa oli "levoton päivä".

Joskus mä sitten laitan avustajan kaa muualle tekemään töitä, tai joskus mä laitan jo etukäteenki, jos mä tiedän et on levoton päivä, tai sit laaja-alaiselle erityisopettajalle. (LO1)

Vastaajat eivät puhuneet luokasta poistamisesta rangaistuksena, vaikka se voidaan myös sellaisena käsittää. Usein luokanopettajat mainitsivat lähettävänsä lapsen joko toisen luokanopettajan luokkaan tai laaja-alaisen erityisopettajan kanssa työskentelemään.

Meidän koulussa oli tapana se, et varoituksia jaettiin...Keltanen kortti, punanen kortti- systeemi...et joutu lähtee ulos luokasta...et kutoset lähti työskentelee toiseen luokkaan, eli mihin vaan laitoit ne...jos kutosen laitto ykkösluokkaan loppupäiväks työskentelemään takapulpettiin...et kyl ne alko pikkuhiljaa miettimään, et kannattaaks kuunnella ohjeita ja kerätä niin keltasii korttei päivän mitaan kahta. (LO4)

Erityisopettaja EO4 mainitsi myös, että luokanopettajat saattavat lähettää lapsia pois, mutta he ovat se "loppusijoituspaikka", mistä ketään enää ei lähetetä pois.

Sitten luokanopettajat käyttää yhtenä keinona sitä, että he lähettää häiritsevän oppilaan johonkin toiseen luokkaan, jonkun toisen luokanopettajan luokkaan, mutta mun mielestä erityisopettaja on se loppusijoituspaikka, et minä en lähetä enää ketään kiertoon sieltä, et mulle voidaan lähettää niitä häirikoita, mut kyl mun täytyy tulla heidän kanssaan juttuun. (EO4)

### *Rangaistukset*

Vastaaja EO1 painotti rangaistusten leimaavuutta ja toimimattomuutta. Rangaistuksia ei mainittu vastauksissa keinona puuttua haastavaan käytökseen, paitsi kun oppilaan luokasta poistaminen mainittiin. Tästä ei kuitenkaan yhdesäkään vastauksessa puhuttu termillä rangaistus.

Mun mielestä jälki-istuntojen ja rangaistusten linjalle lähteminen... niin mä en oo kauheesti huomannut, et se ehkäis sit sitä seuraavaa...jotain...käyttäytymisen ongelmaa...et enemmänkin se on sellast oppilasta leimaavaa ja sit se ottaa enmistä helpommin niitä jälki-istuntoja vastaan. (EO1)

Jos opettaja kovasti huolehtii vaan siitä kurinpidosta ja käyttäytymisestä antaa rangaistuksia, niin semmonen tietty tiukkuus saattaa provosoida oppilaita. (EO1)

### *Haastavan käytöksen huomiotta jättäminen*

Osa vastaajista kertoi jättävänsä oppilaiden lievän häiriökäytöksen tunnilla huomioimatta, kun taas toiset painottivat siihen nopeaa puuttumista.

## **6.3. Riittävä osaaminen haastavasta käytöksestä**

Kaikki vastaajat kertoivat mielellään osallistuvansa lisäkoulutuksiin. Tavoitteen on vahvistaa tai peilata omaa osaamistaan töissä ja kasvattaa omaa tietämystään haastavasta käytöksestä.

Kylhän se kokemus aina lisää sitä osaamista...ainahan sitä voi parantaa tietysti. (LO3)

Kokemusta painotettiin osaamisen tuojana ja myös omaa kiinnostusta ja halu uuden oppimiseen nousi esiin monissa vastuksissa.

Mä oon aika itsevarma sen asian kans, mut sit ei voi olla ylimielinen tai naiivi sen kanssa---aina tulee sellasii tilanteita, että tarvii apua tai pitää opetella uutta...et jos mä ajattelen, et mä nyt näillä tiedoilla tai tällä osaamisella mitä mulla nyt tästä työuraani jatkaisin loppuun asti, niin jossain kohti tulis, et tarvii lukee ammattikirjallisuutta ja kehittää sitä ammattitaitoa. (EO2)

Vastaaja LO4 nosti esiin myös omat kasvatusnäkökulmat ja maalaisjärjen tekijöinä, jotka tukevat omaa osaamista. Oman ammattitaidon kehittäminen nousi esiin tärkeänä monelle vastaajalle.

No oikeestaan ei oo silleen niinku tietoa...[haastavan käytöksen ehkäisystä]...et se tulee ehkä oman persoonan ja...no, maalaisjärjen...ja omien kasvatusnäkökulmien kautta...se puuttuminen...et tottakai jos mä saan uuden oppilaan ja saan siitä paperit, et vaikka e-papereilla tulee uus oppilas...niin tottakai siihen pystyy ennakoida sillä lailla siihen haastavaan käytökseen---(LO4)

<b>Keinot haastavaan käytökseen puuttumiseen</b>	
Alaluokat	Yläluokat
Keskustelu	Myönteiset keinot
Nopea puuttuminen	
Epätoivotun käytöksen huomiotta jättäminen	Neutraali keino
Rangaistukset	Kielteiset keinot
Oppilaan poistaminen luokasta	

Taulukko 3. Keinot haastavaan käytökseen puuttumiseen

## 6.4. Käsityksiä haastavasta käytöksestä ja siihen puuttumisesta

Nr.	Esimerkki vastauksista	Merkitys	Myönt. / Kielt.	Diskurssi
1	"Joo, kyllä mä koen, näillä ikävuosilla, että ei ole vaikeaa siihen, siis ei ole vaikeaa, mutta se on <b>ärsyttävää</b> ja <b>turhauttavaa</b> ..."	Kielteinen käsitys haastavasta käytöksestä, se häiritsee "sitä oikeaa työtä", eli opettamista.	Kielteinen	Opettajan turhautuminen
2	"---mä tykkään siis siitä tota...tai, en koe sitä niinkuin ahdistavaksi, vaan enemmän <b>ammatilliseksi haasteeksi</b> ".	Oppilaiden käytöksen haasteet nähdään ammatillisena haasteena. Opettajalla mahdollisuus kehittyä tässä.	Myönteinen	Ammatillinen haaste
3	"Jos mulle sanoo oppilas, että 'v-u mä en tätä osaa, niin mä voin sanoo, et v-u sä osaat.'."	Oppilaan kanssa samalla tavalla puhuminen. Tasa-arvo.	Myönteinen	Lapsen tasolle meneminen
4	Erityisopettajalla pitäis tietenkin olla aika paljolti taustatietoa näistä oppilaista...Ja sehän auttaa siinä heidän käytöksen <b>ymmärtämisessä</b> kovastikin.	Ymmärrys oppilaan taustan kautta/ diagnoosikeskeisyys. Taustan ymmärtäminen auttaa oppilaan tukemisessa.	Myönteinen/ osittain myös kielteinen	Diagnoosikeskeisyys
5	"Sen ymmärtäminen niin kuin <b>taitopuutteen</b> kautta, eikä sellasen valtataistelun kautta. Sellanen <b>ajatusmuutos</b> varmaan helpottais niit tilanteita--."	Käytöksen haasteet nähdään puutteellisina taitoina, joita on mahdollisuus harjoitella, kuten muitakin akateemisia taitoja. Opettajalla tärkeä rooli. Tarve muutokselle.	Myönteinen	Haastava käytös taitopuutteenä
6	niin sit se kyllä <b>huolestuttaa</b> , et sit se on mun mielest merkki jostain sellasesta <b>syrjäytymisvaarassa</b> olemisesta---sit herää se huoli, et miten tällä käyttäytymisellä tulee pärjäämään esimerkiksi työelämässä.	Huolestuminen, lapsen tulevaisuuden ajattelu, oppilaan asemaan asettuminen	Myönteinen	Huoli- diskurssi

7	...jos ne vaan jatkaa sitä <b>kiusantekoaan</b> siellä.--  -- <b>aikuisen kunnioittaminen</b> ...niin sellanen lapsilta puuttuu aika pitkälti.	Opettajan mielen pahoittaminen, kiusaaminen, opettajan kunnioituksen puute. Käytöksen tahallisuus.	Kielteinen	Kiusanteko
8	"...edelleen koen kyllä, et jos johonki koulutukseen meen, niin tällasiin, jotka on joko <b>haastavista lapsista</b> tai <b>ihan erityislapsistakin</b> ."	Erityislapsi/ hankala lapsi, erilaisia kuvailuja lapsesta, diagnoosit. Syytä haastavaan käytökseen etsitään lapsesta ja hänen ominaisuuksistaan/ diagnooseista.	Kielteinen	Lapsen leimaaminen
9	"Ja sitte uus <b>levottomuustekijä</b> on <b>nää maahanmuuttajalaps</b> et, jotka yksinkertaisesti osaa suomen kieltä niin huonosti tai ollenkaan--, niin se on ymmärrettävää, et ne on <b>levottomia</b> ."	Haasteiden (esim. levottomuus) näkeminen maahanmuuttajuuden kannalta. Leimaaminen.	Kielteinen	Maahanmuuttajuus haasteena

Taulukko 4. Diskurssit

Tutkielmassani halusin myös selvittää opettajien käsityksiä haastavasta käytöksestä. Käytin diskurssianalyysiä etsiessäni erilaisia tapoja, joilla asiasta puhutaan. Nämä ovat omia tulkintojani vastauksista ja eri puhetavoista, joita vastauksissa käytettiin, eikä niitä voi yleistää kaikkiin opettajiin, eikä se ole tarkoituskaan. Diskurssit, jotka löysin aineistosta ovat: Turhautuminen, ammatillinen haaste, lapsen tasolle meneminen, ymmärrys/diagnoosikeskeisyys, taitopuute, huoli, tahallisuus ja lapsen leimaaminen.

#### *Opettajien ristiriitaiset käsitykset haastavasta käytöksestä*

Monet opettajat eivät kokeneet käytökseen puuttumista vaikeana, ja painottivat sen kehittymistä työkokemuksen ja oppilaiden tuntemisen kautta. Kuitenkin käsitykset haastavaan käytökseen puuttumisesta vaihtelivat kovasti eri vastaajien välillä hyvin kielteisestä myönteiseen. Myös opettajan rooli käsitettiin eri tavoin liittyen haastavaan käytökseen puututtaessa.



Osa opettajista pohti vastuissaan myös sosiaalisesti vetäytyviä oppilaita tai täysin passiivisia oppilaita, ja mainitsivat tämän erityisen haastavana opettajan näkökulmasta. Tällainen käytös oli oikeastaan rajattu pois tutkimuksestani, mutta silti asiasta on mielestäni tärkeä mainita, koska myös vetäytyvät oppilaat tarvitsevat paljon tukea opettajalta ja asiaa on tärkeä pohtia. Opettajat eivät tutkimusten (esim. Alter ym., 2013) mukaan aina tunnista vetäytyvää oppilasta, joka saattaa kärsiä psyykkisistä ongelmista, mutta hän tavallaan "katoaa" luokkaan. Oppilaan vetäytyvyys mainittiin ongelmalliseksi etenkin korona-ajan etäopiskelussa, jolloin oppilaan tulisi itse pystyä olemaan aloitteellinen.

Onko se haastavaa käytöstä jos oppilas on niin hiljainen, ettei se ota mitään kontaktia tai puhu tai kysy? ---Etäkoulun aikana on se korostunut jos oppilas on jotenki alotekyvyytön. (EO1)

#### *Turhautuminen*

Joo, kyllä mä koen, näillä ikävuosilla, että ei ole vaikeaa siihen, siis ei ole vaikeaa, mutta se on **ärsyttävää** ja **turhauttavaa**...sanotaan näin, sillä tavalla, että vitsit...taasko pitää alkaa tämmöistä...et voitaisko me vaan nyt opiskella...et kun vois opettaa ja tehdä yhdessä juttuja...et pitääkö nyt taas alkaa vääntää näiden juttujen kanssa, et se on **ärsyttävää**, mut ei mitenkään vaikeata. Sillälailla kyllä luottaa itseensä, et on se joka sanoo sen viimeisen sanan sitte. (EO4)

Sitaatissa opettaja kokee haastavaan käytökseen puuttumisen kielteisesti ja kuvailee sitä "ärsyttävänä" ja "turhauttavana" sekä koulutyötä häiritsevänä. Hän sanoo kuitenkin lopulta sanomansa viimeisen sanan, eli näyttää valtansa oppilaalle. Tämä viimeisen sanan sanominen viittaisi autoritaarisuuteen. Opettajan sanoma on mielestäni hieman ristiriitainen - toisaalta hän kokee puuttumisen helppona, mutta se kuitenkin ärsyttää häntä, eli tässä voi pohtia, ovatko hänen keinonsa puuttua haastavaan käytökseen sittenkään parhaat mahdolliset.

#### *Ammatillinen haaste- diskurssi*

Toinen opettaja, EO2, taas mainitsi käytöspulmien ehkäisyn ja niihin puuttumisen olevan hänen "lempilapsensa" ja kokevansa asian ammatillisena haasteena ja näiden haasteiden ratkaisemisen palkitsevana. Tämä diskurssi on myönteinen, sillä siinä opettaja näkee myös roolinsa tärkeyden oppilaan käytöksen tukemisessa.

No se on mulla sellanen kyllä...ns **lempilapsi**...mä tykkään siis siitä tota...tai, en koe sitä niinkuin ahdistavaksi vaan enemmän **ammattilliseksi haasteeksi**...toki aina jos tulee uus oppilas tai tulee hyvin haastava oppilas, niin sitä pitää pysähtyä ja miettiä, ja silloin tietysti voi olla stressihetkiä ja muita. --- Samalla tavalla siihen voi suhtautua **ammattillisesti** ku suhtautuu oppimisvaikeuksiin tai mihin tahansa muuhun pedagogiseen asiaan ja itse jotenkin... tykkään sen asian pohimisesta ja sit varsinkin kun ne ratkee tollaset, niin se on silleen **palkitsevaa**.

Osa vastaajista nosti esille myös työrauhapulmiin liittyvän nolostumisen tai häpeän tunteen. Vastaaja EO2 vertasi käytöspulmia matematiikkaan ja opettajien suhtautumista niihin. Tämä saattaa liittyä siihen, että työrauhan ylläpitämistä pidetään opettajan tärkeimpänä taitona (esim. Blomberg, 2008), ja mikäli tämä ei onnistu, voi opettaja ymmärrettävästi kokea riittämättömyyden tunnetta.

Se on sellanen asia, mitä jotenki ehkä ajatellaan oudosti tietyl taval nolona asiana...että jos sun oppilas ei opi vaikka jakokulmaa, niin ei kukaan nolostu siitä, että voi ei mä en nyt pärjänny tän matematiikan asian kanssa vaan sit opettajat miettii uusii keinoja opettaa se sama jakokulma, mut sit jotenkin varsinkin jos on uusien lasten tai vieraampien oppilaiden kans, ja sit jos vaik kääsee jostain, sit tuleeki tällanen kärjistyny tilanne tuntuu, et opettajat nolostuu siitä asiasta. (EO2)

### *Lapsen tasolle meneminen - diskurssi*

Vastauksista kävi myös ilmi opettajien erilaiset käsitykset siitä, mitä oikeastaan on haastava käytös luokassa. Esimerkiksi kiroilu tai myöhästely ei haitannut yläkoulussa työskentelevää EO3:a, vaan hän painotti kiroilua vähiten vahingoittavana keinona purkaa aggressiota. Sitaatin opettaja vaikuttaa kokevansa oppilaan kanssa samalla tavalla puhuen menevänsä tämän tasolle. Samanlainen tapa ei mielestäni toimisi alakoulussa. Tässä diskurssissa opettaja kuitenkin yrittää nähdä itsensä samalla tasolla kuin oppilaan, ja tasoittaa näin ollen opettajan ja oppilaan välistä valta-asemaa. Opettaja ikään kuin näyttää oppilaalle olevansa samalla tasolla oppilaan kanssa, eikä tämän yläpuolella.

Mua ei opettajana haittaa yhtään, jos esimerkiks lapsi, tai no nuori, kiroilee...Isojen kanssa tietyllä lailla vähän raffimpaa. Jos mulle sanoo oppilas, että v-u mä en tätä osaa, niin mä voin sanoo, et v-u sä osaat. (EO3)

### *Käsitykset haastavan käytöksen syistä*

### *Myönteiset käsitykset - ymmärrys oppilaan käytöksen taustatekijöistä ja diagnosikeskeisyys*

Monet vastaajat, etenkin erityisopettajat (3/4), ja yksi luokanopettaja, esittivät ymmärrystä ja empatiaa lapsella esiintyville haasteille, ja pohtivat myös niiden mahdollisia syitä, kuten tarkkaavaisuuden pulmia oppilaalla. Monet mainitsivat oppilaan haasteiden näkyvän haastavana käytöksenä luokassa, mutta johtuvan eri asioista, kuten siitä, että tehtävät ovat oppilaalle liian vaikeita, fyysisistä syistä tai esimerkiksi oppimisen tai tarkkaavuuden pulmista. Myös tarve saada huomiota aikuiselta mainittiin vastauksissa. Vastausten mukaan opettaja voi omilla toimillaan yrittää vaikuttaa näihin eri asioihin saatuaan ensin selville, mistä oppilaan käytös johtuu. Toisaalta voidaan pohtia myös, voisiko opettaja vaikuttaa oppilaan käytökseen myös tietämättä tai pohtimatta hänen mahdollista diagnoosiaan.

Aika paljon just **tarkkaavuuden häiriöistä** johtuvaa haastavaa käytöstä, **aistiyliherkkyydestä**, **oppimisvaikeuksista**kin johtuvaa...jotka sit aiheuttaa sitä--sen näkee aika nopeesti, mikä se juurisyy on...ja sit ne keinot on myös erilaiset siinä, et onko oppilas käytöshäiriöinen vai johtuuko ne käyttäytymisen haasteet vaikka aistiyliherkkyydestä. (EO2)

Joskus siitä on hyötyä, et ottaa oppilaan hetkeks aikaa luokan ulkopuolelle keskusteluun-- siinä **tulee yleensä esiin jotain muutakin**, kuin se sääntöjen rikominen, esimerkiksi et "mä en tajuu mitään tästä mitä täällä keskustellaan" tai että "mul on pää kipee" tai jotain muutakin, niin silloin siin on tavallaan tilaisuus puuttua siihen. (EO1)

Suurin osa haastavasta käytöksestä luokassa...ei liity käyttäytymisen haasteisiin, vaan niinkuin **muihin haasteisiin**, jotka sitten **näkyvät** sellasena käytöksen haasteena, jos ymmärrät. (EO2)

Erityisopettajalla pitäis tietenkin olla aika paljon tietoa näistä oppilaisista...Ja sehän auttaa siinä heidän käytöksen **ymmärtämisessä** kovastikin. (EO4)

Tärkeimpänä se, että...et tietää mikä siinä on niinku taustalla--et mikä siinä on syynä...et onks siin joku oppimisen vaikeus, vai onks se kotiolot vai mistä se lähtee ...et tärkeintä on semmonen oppilastuntemus, **et tietää mikä siin on taustalla et pystyy ennaltaehkäseä**. (LO3)

### *Taitopuute-diskurssi*

EO2 mainitsi haastavan käytöksen syyksi oppilaan taitopuutteen ja mahdollisuuden harjoitella toivottavaa käytöstä. Tässä puhettavassa käy ilmi ajatus siitä, että itsesäätelytaitoja on mahdollista oppia, ja opettaja ja oppilas voivat yhdessä harjoitella näitä taitoja, eikä sen tule tapahtua valtataistelun kautta. Tämä puhe-

tapa luo kuvan opettajasta oppilaan kanssasäätelijänä (Esim. Sajaniemi ym., 2015; Alijoki ym., 2016) ja oppilasta arvostavana ja kunnioittavana.

Myös tarve saada aikuisen huomiota mainittiin syyksi haastavalle käytökselle. Tässä opettaja näkee itsensä ja oppilaan tasavertaisena ja valtaa on myös oppilaalla, eikä pelkästään opettajalla.

Sen ymmärtäminen niin kuin **taitopuutteen** kautta, eikä sellasen valtataistelun kautta. Sellanen **ajatusmuutos** varmaan helpottaisi niitä tilanteita mitä ..näin karrikoidusti yleisopetuksen opettajilla tulee...se sellanen tottumattomuus..mut et **hyvä käytös**, ja kunnioittava käytös, kun sekin **pitää opetella**. (EO2)

--Must tuntuu et jokainen, joka tuo sitä kapinaa ilmi, niin tarvii jotenkin sitä **aikuisen kontaktia** ja **aikuisen sitkeyttä**. (EO1)

### *Huoli-diskurssi*

Vastaaja kertoi eräiden oppilaiden kanssa esiintyvistä huolesta ja koulun asemasta nuoren voinnin tukemisessa. Opettaja EO1 ajattelee, että koulu valmista lasta tulevaisuutta varten, eli koulun tehtävä nähdään myös tätä kautta ja sen ennaltaehkäisevää osaa korostetaan. Opettaja on aidosti huolissaan oppilaansa tulevaisuudesta ja miettii millä tavoin voisi auttaa häntä. Tämä ei ole oppilasta syyllistävä puhetapa.

Mut sit jos ei lukukaudet vaan mee eteenpäin ja nuori ei pääse eteenpäin siitä haastavasta käytöksestä, vaikka siihen puututtais palaverilla ja oppilashuollollisilla toimilla, niin sit se kyllä **huolestuttaa**, et sit se on mun mielestä merkki jostain sellasesta **syrjäytymisvaarassa** olemisesta, jos sellanen käytös jatkuu yli murrosiän ja vielä eteenpäinkin, niin sit herää se huoli, et miten tällä käyttäytymisellä tulee pärjäämään esimerkiks työelämässä. (EO1)

### *Kielteiset käsitykset haastavasta käytöksestä ja sen syistä*

Osa opettajista koki oppilaiden käytökseen liittyvät pulmat erityisen kielteisesti ja tulkitse niiden johtuvan esimerkiksi oppilaiden omasta halusta tehdä väärin tahallaan tai heidän omaehtoisuudestaan. Yksi vastaaja koki, että oppilaat tekevät tehtäviä "päin honkia" ja sain tästä vastuksesta käsityksen, että opettaja koee eräiden oppilaiden tekevän tehtävät tahallaan väärin. Sanavalinnat, joita siirtaattien vastaajat käyttävät kuvaillessaan oppilaita ovat kielteisiä, ja kertovat siitä, ettei vastaajilla vaikuta olevan ymmärrystä poikkeavalle käytökselle luokassa, eikä siten toimivia keinoja, joilla tukea oppilaiden suoriutumista luokassa.

Tässä diskurssissa opettaja määrittelee omien ajatustensa pohjalta syyn haastavalle käytökselle ottamatta kantaa oppilaan näkökulmaan, eli valta on opettajalla.

Kieltäydytään tehtävistä joko ihan kokonaan tai sitten halutaan tehdä jotenkin **oman mielen mukaan**...siis toisin sanoen **päin honkia**, et tärkeintä että se **omaehtisuus** tulee siinä esiin, et he **saa sen viimesen sanan**..(EO4)

Ja sellanen oman vuoron odottaminen on **kauheen vaikeeta** ja ettei **heti palvellla**, ku pyydetään apua. (LO1)

### *Mielen pahoittaminen / kiusanteko-diskurssi/kunnioituksen puute*

Kaksi vastaajaa kertoi lapsen käyttäytyvän haastavasti kiusatakseen opettajaa ja pahoittaakseen tämän mieltä. Syitä haastavalle käytökselle löydettiin myös aikuisen kunnioituksen puutteesta. Näissä sitaateissa käy ilmi vastaajien kielteinen asenne ja käsitys siitä, että haastava käytös on tahallista ja opettajaan kohdistuvaa kiusantekoa. Tässä diskurssissa lapsen ääni ei kuulu, vaan opettaja määrittelee syyn haastavalle käytökselle.

--Monesti ne hämmentyy jo siinä, kun **ne halus ihan oikeesti pahoittaa mun mieltä** ja mä vaan luulen, et niil on joku ongelma sen tehtävän kanssa. (EO4)  
--Mut sit ajatellaan vähän isompia oppilaista...jos ne vaan jatkaa sitä **kiusante-koan** siellä.-- (EO4)

Ja ehkä niinku sellanen...**aikuisen kunnioittaminen**, aika juhlavasti sanottu...niin sellanen lapsilta puuttuu aika pitkälti, ja se kyl näkyy sit siinä koulun arjessa. (LO1)

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan kokeneet asiaa näin, vaan toisaalta esimerkiksi vastaaja EO2 näki asian juuri toisin päin, eli oppilaiden haastavan käytöksen tahattomana toimintana.

Ja sitte vaan on oppilaita, jotka on välil vähä rasittavia, mut niitten tarkoitus ei oo...he tekevät sen vahingossa..(EO2)

### *Hankalan lapsen diskurssi- Lapsen leimaaminen*

Osassa vastauksia yleisesti toistuva diskurssi on "hankalan lapsen diskurssi".

Itseasiassa aika vähäset ne keinot, mulki on 23 oppilasta, on mitä yhteen oppilaaseen riittää sitä aikaa...ja sit jos on **\_oikein hankala oppilas\_**...nytkin mul on yks sellanen...se syö aika paljon sitä omaa aikaa. Sit ku mä oon sen vieressä

niin hommat hoituu ja tekee nätisti töitä, mut ku selkänsä kääntää, niin sit on jotain muuta menossa (LO1).

On mielestäni ymmärrettävää, että opettajat kuvailevat haastavasti käyttäytyvää lasta hankalaksi. Tämä johtunee osittain riittämättömyyden tunteesta ja resursien sekä ajan puutteesta luokassa, kuten sitaatistakin ilmenee; opettaja voi tuntea, että keinot loppuvat, kun paikalla on monta lasta, joista osa tarvitsee paljonkin huomiota aikuiselta pystyäkseen käyttäytymään odotusten mukaan. Tällainen tilanne saattaa olla tuttu monelle opettajan työtä tehneelle. Oleellista olisi opettajana sisäistää ajatus siitä, että kaikki oppilaat haluavat onnistua ja saada opettajan kehu, ja myös ajatus siitä, kuinka tällaisia tilanteita voitaisiin tehokkaan luokanhallinnan avulla estää?

Monet haastateltavat käyttivät vahvoja ja kielteisiä ilmaisuja kuvaillessaan haastavaa käytöstä ja löysivät syyn siihen ensisijaisesti lapsesta tai lapsen erilaisista ominaisuuksista. Vastauksissa nostettiin esiin oppilaita esimerkiksi hankalina, haastavina, vaikeina, häirikköinä, kovapäisinä tai kovina. Etenkin EO4 nosti esiin erilaisia negatiivisia kuvailusanoja kertoessaan oppilaistaan. Riskinä tällaisessa kielenkäytössä on, että se määrittelee totuutena sen, että osa lapsista on esimerkiksi ”oikein hankalia”, eikä ota huomioon sitä, että myös nämä lapset varmasti haluaisivat pystyä toimimaan luokassa odotusten mukaan. Kun opettaja ajattelee tiettyjen lasten vain olevan hankalia, hän ei ehkä myöskään ajattele, että heillä on mahdollisuus kehittyä ja oppia luokassa vaadittavia taitoja. Silloin opettaja ei ehkä myöskään harjoittele näitä taitoja oppilaiden kanssa.

--et mä koen, et mua on koulutettu henkilökohtasesti sellasten oppilaiden kohdalla, jotka on... niinku selkeesti...**haastavia** (LO2).

--sit jos mä tiedän, et siel tulee joku **oikein hankala** vanha tuttu, niin mä monesti sovin luokanopettajan kanssa, että hän vois tulla ensin yksin, **tämä erityisen haastava oppilas**, ja jos meil on aikasemmin ollut suuria vaikeuksia yhteistyössä---(EO4)

-nääh on näitä tämmösiä **hyvin vaikeita lapsia**...et niinkuin **jotain luonteen solmua**, on kyllä suurta. (EO4)

---sitten on näitä **kovempia tapauksia**, jotka vaan **haastaa ja haastaa** opettajia, et haluaa tehdä just niin kuin **itse nyt päättää**...ihan ekaluokkalaisissakin **näitä** voi olla.. (EO4)

En haluais heti ensimmäisellä kerralla ottaa yhteyttä kotiin, vaan vasta sitten jos on *niin kovapäinen*, että vielä seuraavalla kerrallakin yrittää samaa, niin sitte otan yhteyttä kotiin ja ilmoitan tällasesta käytöksestä. (EO4)

--et mulle voidaan lähettää niitä **häiriköitä**-- (EO4)

### *Maahanmuuttaja-diskurssi*

Ja sitte uus levottomuustekijä on **nää maahanmuuttajalaps**, jotka yksinkertaisesti osaa suomen kieltä niin huonosti tai ollenkaan...ja sitte kun ne on 4-5 tuntia päivässä siellä luokassa, missä ne **ei kauheesti ymmärrä**, niin se on ymmärrettävää, et ne on **levottomia**, että sitte jotain **muuta oheista keksitään kyllä**. (LO1)

Yhden vastaajan vastauksista nousi esiin maahanmuuttajien aiheuttamat häiriöt luokassa. Vastaaja kertoi sitaatissa maahanmuuttajien olevan levottomia kielitaidon puutteen vuoksi. Yhden opettajan mainitsemaa oppilaiden maahanmuuttotilastaan liittyvää haastavaa käytöstä voisi mielestäni pohtia enemmänkin: ovatko kaikki maahanmuuttajat levottomia kielitaidon puutteen vuoksi? Nähdäänkö maahanmuuttajat ensisijaisesti maahanmuuttajina, vai lapsina, jotka mahdollisesti tarvitsevat kielellistä tai/ ja muutakin tukea koulunkäyntiinsä? Kieli on tutkimusten (Montroy ym., 2016) yhteydessä lasten välisiin itsesääätelytaitojen vaihteluun; vahvemman kielitaidon omaavalla lapsella on usein myös vahvemmat itsesääätelytaidot. Maahanmuuttotilaisella oppilaalla saattaa myös olla erilaisia oppimisen tai käyttäytymisen tuen tarpeita, jotka eivät lainkaan ole yhteydessä maahanmuuttajuuteen. Minkälainen tuki heille olisi tarpeen, jotta he voisivat toimia luokassa luokan odotusten mukaan? Nämä kysymykset heräsivät itselleni pohtiessani näitä vastauksia. Saloviidan (2018) tutkimuksen mukaan monet opettajat kokivat, ettei heillä ollut riittäviä taitoja maahanmuuttotilastaisten oppilaiden ohjaamiseen luokassa, ja että maahanmuuttotilaiset oppilaat toivat heille paljon lisätoivia. Tämä kertoo mielestäni siitä, että opetus- ja ohjauskäytäntöjä olisi syytä kehittää kouluissa.

Näitä edellä mainittuja asioita tulisi miettiä kaikissa kouluissa, sillä opetussuunnitelman (2014, s. 142) mukaan lapsen kulttuurista otetaan huomioon, eikä ketään tulisi syrjiä esimerkiksi etnisen taustan perusteella (OPH, 2014, s.11). Mitä tälle asialle voisi siinä tapauksessa tehdä? On mielestäni erittäin tärkeä muistaa, ettei pelkästään maahanmuuttotilasta määrittele kenenkään persoonaa. Kuten Ina Juva (2019) tutkimuksessaan selvitti, suomalaiset opettajat saat-

tavat tiedostamattaan asettaa maahanmuuttotaustaisia lapsia koulussa eri asemaan suomalaisten lasten kanssa, johtuen koulun rakenteista, eikä välttämättä pelkästään opettajan omasta asenteesta vaan laajemmista koulun ja yhteiskunnan struktuureista. Näistä asioista tulisi jokaisen opettajan olla tietoinen.

### *Lapsen leimaaminen*

....edelleen koen kyllä, et jos johonki koulutukseen meen, niin tällasiin, jotka on joko **haastavista lapsista** tai **ihan erityislapsistakin**. Et ne nimenomaan vahvistaa...tai vähä sellasta, mihin voi peilata sitä omaa työtä. (LO1)

Termiä *erityislapsi* käytettiin osassa vastauksia, mikä onkin yleisesti käytetty termi, eli sen käyttö on siinä mielessä mielestäni aivan ymmärrettävää. Kuitenkin termi saatetaan käsittää myös lasta leimaavana. Kuten Kuorelahti ja Lappalainen (2017) painottavat, voi lapsen luokittelu diagnoosien mukaan olla myös leimaavaa, ja lapsen omaa roolia korostavaa. Tällöin näkemykseni mukaan vaarana on, että luokan mahdolliset ongelmat nähdään *erityislapsien* syynä, jolloin opettajan ei sen enempää tarvitse pohtia omia opetuskäytäntöjään ja niiden parantamista, vaan syy on aina helppo löytää lapsesta ja tämän erilaisista puutteista tai diagnooseista. Tässä diskurssissa lapsella ei ole sanottavaa, vaan opettaja määrittelee, kuka on erityislapsi tai hankala lapsi, pohtimatta kuitenkaan omaa osuuttaan tai mahdollista vaikutustaan oppilaan käytökseen. Kuten Pietikäinen & (2019, s. 42) mainitsevat, voidaan diskursseilla esittää asioita totena tietystä näkökulmasta ja näin samalla sulkea pois toisia näkemyksiä. Näin vastanneet näkevät lapsen pulmat ongelmien syynä ja sulkevat samalla pois toiset syyt tai ajattelutavat.



## 7 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset yhteenvetona ja keskustelen niistä peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin.

### *Keinoja haastavan käytöksen ennaltaehkäisyyn*

Keskeisin keino haastavan käytöksen ennaltaehkäisyyn luokassa vastusten mukaan on opettajan suhde lapsiin. Tämä on tutkimusten (esim Fraser, 2005; Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2005) mukaan tehokkain keino ennaltaehkäistä ei-toivottua käytöstä luokassa. Tämä keino nostettiin esiin lähes kaikissa vastauksissa. Myönteinen suhde opettajan ja oppilaan välillä voi Grazianon ym. (2007) mukaan vahvistaa oppilaiden itsenäistä käytöstä ja motivoida heitä jatkamaan oppimista, minkä voisi myös ajatella parantavan oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

Sääntöjen selkeys on keskeistä käytösongelmien ennaltaehkäisyssä (esim. Hualac ym., 2011, s. 56) ja tutkimuksista (esim. State, 2019) käy ilmi, että oppilaiden on tärkeää ymmärtää, miksi luokassa on tietyt säännöt, joita tulee noudattaa. EO3 nosti vastauksissa esiin Niilo Mäki-Instituutin *Työrauha tavaksi!* -oppaan vuodelta 2008, ja mainitsi siitä löytyvän hyviä keinoja haastavaan käytökseen puuttumiseen, kuitenkin painottaen, ettei opas ota huomioon lasten osallisuutta yhteisten sääntöjen luomisessa, mitä nykyään painotetaan vahvasti kouluissa. Tätä oppilaiden osallisuutta sääntöjä muodostettaessa nostettiin esiin monissa vastauksissa.

Vastauksissa mainittiin myös perheiden kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys, ja yksi opettaja mainitsi perheiden kanssa olevan yhteistyön olevan haastavaa. Blombergin väitöskirjan (2008) mukaan opettajan saattaa olla vaikeaa luoda hyvää suhdetta vanhempiin, etenkin jos tilanteet oppilaiden kanssa ovat haasteellisia. Opettajat kokivat näissä tilanteissa keinottomuutta ja pelkoa (Blomberg, 2008).

Ennaltaehkäisevistä tekijöistä mainittiin mm. sääntöjen selkeys ja rutiinit luokassa. Nämä keinot toimivat myös mm. Hulacin ym. (2011, s. 59) sekä Tegtmejerin (2019) mukaan. Myös istumajärjestys luokan työrauhaa ylläpitävänä tekijänä nostettiin esiin monissa vastuksissa, mihin opettajien tulisi kiinnittää huomiota myös Hulacin ym. (2011, s. 62) mukaan. Vastauksissa nostettiin esille, että *joillekin* oppilaille saattaa olla haastavaa, jos päiväjärjestykseen tulee muutoksia. Toisaalta ajattelen, että visuaalinen päiväjärjestys voisi olla tukena kaikille oppilaille luokassa, sillä selkeä struktuuri tukee työrauhaa luokassa (Epstein ym., 2008).

### *Keinoja puuttua haastavaan käytökseen*

Vastauksissa nousi esiin keskustelu ensisijaisena keinona puuttua haastavaan käytökseen, ja monet painottivat nopeaa puuttumista, mikä on keskeistä myös Karvin (2018) raportin mukaan. Opetussuunnitelmassa (2014, s. 37) painotetaan kasvatuskustelua ensisijaisena keinona, jolla puututaan haastavaan käytökseen.

Palkitseminen nostettiin esille vastauksissa, ja tämä keino on myös Epsteinin ym. (2008) mukaan toimiva myönteisen käytöksen vahvistamisessa luokassa. Jo 1960 - luvulla esimerkiksi Hall, Lund ja Jackson (1968) ovat tutkimusten kautta löytäneet näyttöä sille, että myönteisten asioiden vahvistaminen oppilaiden parissa vähentää koko luokan käytösongelmia. Toisaalta eräät tutkijat (Greene, 2018; Hejlskov Elvén ja Edfelt, 2017, s. 50) ovat sitä mieltä, että palkinnot saattavat oikeuttaa oppilaan huonon käytöksen ja poistavat lisäksi vastuuta lapselta itseltään.

Tosin edellä mainittu ehdottoman myönteisen palautteen antaminen saattaa olla käytännössä mahdotontakin monen opettajan mielestä, ja vaatisi varmasti lisäkoulutusta aiheesta, jotta opettajat pystyisivät luokassa tukemaan häiritsevästi käyttäytyvää lasta tehokkaasti. Osassa vastuksista lapsen persoona ja käytös yhdistetään näin, eli lapsi *on* hankala. Luonnollisesti näitä ajatuksia voi syntyä itse kullekin ja etenkin stressaavissa tilanteissa, joita varmasti riittää kouluissa. Oleellista olisi mielestäni miettiä, mistä käsitetty hankaluus johtuu, ja mitä sille

voisi tehdä. Lapsi käyttäytyy haastavasti, jos häneltä odotetaan haastavaa käytöstä, eikä toimivia korvaavia käytösmalleja ole opetettu. (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017) Myös Aholan ym. (2017) mukaan opettajan tunteiden navigointi vaikuttaa luokan ilmapiiriin, ja monet vastaajat toivat myös esille omien tunteiden vaikutusta oppilaiden käytökseen. Opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 15) mukaan jokainen oppilas on arvokas ja ainutlaatuinen juuri sellaisena kuin hän on.

### *Erilaiset käsitykset haastavan käytöksen syistä*

Oppilaiden tahallaan väärin käyttäytyminen tai tehtävien väärin tekeminen mainittiin yhden opettajan vastuksissa. Tämä saattaa johtua siitä, ettei opettajalla ole tarpeeksi tietoa haastavaa käytöstä aiheuttavasta taustasta. Kuten Greene (2018) mainitsee, opettajien puhetapa oppilaista muuttuu, kun he muuttavat näkemyksensä oppilaiden käytöksen syystä, ja ajattelevat sitä enemmän taitopuutteen kuin tahallisuuden kautta. Lisäksi pohdin tämän ajattelutavan yhteyttä opettajien jaksamiseen - uupuneena voi olla vaikeampaa jaksaa nähdä jokainen oppilas yksilönä. Opettajana voi olla helpompi vain ajatella syyn käytökseen olevan oppilaassa, jolloin ei itse tarvitse pohtia omaa käytöstään ja sen vaikutusta muihin.

Jotkut vastaajat kuvasivat oppilaita esimerkiksi haastavina, hankalina tai kova-päisinä. Nämä termit ovat kielteisiä ja myös lasta leimaavia, esimerkiksi *häirikkö* tai *kovapäinen* eivät mielestäni ole sanoja, joita opettajan tulisi käyttää oppilais-taan, jos on oikeasti kiinnostunut tukemaan heitä, jotta he voivat onnistua kou-lunkäynnissään. Vaarana on mielestäni myös, että tällaisesta ajattelutavasta tu-lee normi, jota ei enää kyseenalaisteta lainkaan. Kuten Pietikäinen & Mäntylä (2019) mainitsevat, voi diskurssi olla rakentamassa tiettyä "totuutta". Metsä-muurosen (2006, s. 313) mukaan diskurssien löytäminen saattaa myös saada ihmiset pohtimaan omia tapojaan suhtautua asioihin ja niiden eettisyyttä.

Kun lapsi käyttäytyy poikkeavasti luokassa, tämä häiritsee muiden keskittymistä ja opettajan ohjausta. Ajattelen kuitenkin, että lapsen näkeminen ja käsittämi-

nen ”hankalana” vaikuttaa siihen, millä tavalla opettaja suhtautuu lapseen, tai miten hän lapsesta ajattelee.

Yksi keskeisimmistä tuloksista oli, että vastaajat usein hakivat selitystä lapsen haasteelliselle käytökselle tämän mahdollisesta diagnoosista ja kokivat ymmärtävänsä ja osaavansa tukea lasta paremmin, mikäli lapsen diagnoosi on tiedossa. Tämä on ymmärrettävää, mutta kuitenkin ongelmallista, sillä opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan lapsen tulee saada koulussa tarvitsemansa tuki diagnoosista riippumatta. Lisäksi lapsi saatetaan koulussa helposti nähdä diagnoosinsa kautta, eikä hän ilman diagnoosia välttämättä saa tarvitsemaansa apua ja tukea luokassa. Tämä ei myöskään ole linjassa inklusioperiaatteen (UNESCO, 1994) kanssa, jonka mukaan koulun tulisi mukautua lapsen tarpeiden mukaan.

Myös opettajien diagnosikeskeisyys nousi esiin vastausmateriaalista ja monet painottivat oppilaiden erilaisia diagnooseja haastavan käytöksen syynä. Eri ominaisuuksilla selitettiin oppilaiden haastavaa käytöstä. Opettajat kokivat voitavansa paremmin ymmärtää ja tukea oppilasta, jos he tiesivät mistä heidän käytöksensä johtui, ja voivat esimerkiksi lukea kirjallisuutta koskien asiaa. On myönteistä, että opettajat yrittävät ymmärtää ja tukea oppilaitaan. Tässä ajattelutavassa on kuitenkin olemassa riski siihen, että lapsen käytöstä medikalisoidaan, kuten Vehmas (2016, s. 110) toteaa. Vehmoksen (2016, s. 111) mukaan diagnoosien avulla oppilaasta saadaan vain vähän tietoa ja kuva hänestä voi jäädä kovin yksipuoliseksi. Kun oppilasta kuvataan esimerkiksi ”käytöshäiriöiseksi” asetetaan syy hänen käytöksestään ainoastaan hänelle, jolloin opettajan vastuuta ja vuorovaikutuksen merkitystä ei huomioida (Vehmas, 2016, s. 111).

Erilaisuuden diagnosointiin ja sen tunnistamiseen liittyy aina tiettyjä eettisiä riskejä, sillä se luo valta-asetelmia ja voi lisäksi olla lasta leimaavaa, sillä tieto esim. jonkun psykiatrisesta häiriöstä muokkaa tapaamme nähdä tämä henkilö (Vehmas, 2016, s. 106). Haasteena opettajalle olisi olla tietoinen tästä ongelmasta ja diagnosoinnin riskeistä sekä pyrkiä kohtaamaan oppilas omana per-

soonanaan eikä vain mahdollisten diagnoosiensa määrittämänä. (Vehmas, 2016, s. 106.)

### *Rangaistusten käyttö*

Opettajien eri käsitykset haastavasta käytöksestä olivat myös hyvin vaihtelevia tulosten perusteella. Osa opettajista ilmaisi ymmärtävänsä oppilaiden käytöstä ja yrittävän ohjata heitä kohti toivottua käytöstä eri keinoin. Haastattelujoukon ainoalla yläkoulussa työskentelevällä opettajalla oli hyvin ymmärtäväinen ote nuorten haastavaan käytökseen, ja hän kertoi ymmärtävänsä esimerkiksi myöhästelyä tai kiroilua. Tämä haastateltava mainitsi myös, että olisi huolestuttavampaa, jos oppilaat eivät koskaan käyttäytyisi epätoivotusti, ja selitti heidän käytöstään myös murrosiän tuomilla muutoksilla. Tämän nosti esiin myös toinen erityisopettaja. Ymmärrettävästi käytöksen haasteet saattavat olla erilaisia ala- ja yläkouluissa, jolloin myös opettajat löytävät omanlaisia keinoja kohdatessaan niitä. Tutkimusten (esim. Greene, 2018) mukaan toivottua käytöstä voidaan opettaa koulussa aivan kuten akateemisiakin taitoja, mutta tämä vaatii opettajilta asenteenmuutoksen.

Monet opettajista etsivät syitä käytöksessä esiintyviin pulmiin erilaisista diagnooseista, joita lapsilla mahdollisesti on. Toisaalta osa opettajista koki haastavaan käytökseen puuttumisen ärsyttävänä ja turhauttavana. Saattaa olla, etteivät keinot puuttumiseen näin puhuttaessa olekaan aivan ajan tasalla. Sama opettaja kertoi ”sanovansa viimeisen sanan”, mikä myös kuulostaa siltä, että opettaja on autoritaarinen (Aunola & Nurmi 2005) ja käyttää valta-asemaansa oppilaisiin.

Osa haastatelluista (kolme luokanopettajaa neljästä) kertoi käytössä olevasta käytännössä, jonka mukaan haastavasti käyttäytyvälle oppilaalle annetaan varoituksia, ja mikäli käytös ei parane, hänet poistetaan lopulta luokasta. Keinona tämä on mielestäni kyseenalainen, ja mietin, mitä oppilas tästä käytännöstä oikeastaan oppii. Esimerkiksi Hejlskov Elvén ja Edfelt (2017, s. 41) toteavat, että joillekin oppilaille varoitukset huonosta käytöksestä voivat toimia nimen omaan haastavan käytöksen vahvistajana heidän hakiessaan opettajan huomiota. Ep-

stein ym. (2008) suosittelevat, että myönteisen palautteen määrä luokassa olisi suurempi kuin varoitusten määrä.

### *Inklusiiviset opetuskäytännöt*

Inklusiiviset opetuskäytännöt nousivat myös esiin vastauksista haastavaa käytöstä ennaltaehkäisevänä tekijänä. Tutkimusten (esim. Saloviita, 2018) mukaan opettajien hyvä yhteistyö edistää oppilaiden työrauhaa ja hyvinvointia koulussa. Yhteisopettajuus on Saloviidan (2018) mukaan toimiva keino tukea inklusiivista opetusta kouluissa. Eriyttäminen mainitaan toisena keinona, jolla tukea inklusiivista opetusta Saloviidan (2018) mukaan. Myös Hulac ym. (2011, s. 61) painottavat, että opettajan olisi tärkeää suunnitella oppitunnilla käytettävä aika ja tehtävien vaatimustaso oppilaiden tarpeiden mukaan, jolloin oppilaat ovat sitoutuneempia ja heidän mahdollinen haastava käytöksensä vähenee. Tämä mainittiin myös monissa opettajien vastauksissa kysyttäessä haastavaa käytöstä ennaltaehkäisevistä keinoista.

Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat mainitsivat opettajien välisen yhteistyön tärkeyden tekijänä, joka tukee opettajaa haastavaa käytöstä kohdatessa. Myös Epstein ym. (2008) mainitsevat opettajien välisen yhteistyön tärkeyden käytöspulmien ennaltaehkäisyssä ja niitä kohdatessa. Pohdin oppilaan luokasta poistamista myös inklusion kannalta, sillä luokasta poistaminen ei mielestäni edistä inklusiota, jonka tarkoituksena on saada lapsi sosiaalisesti ja fyysisesti osalliseksi omassa ryhmässään (UNESCO, 1994; Olsson & Olsson, 2017, s. 26). Mietin myös, miten lapsi tai luokkakaverit suhtautuvat tähän. Greenen (2018) mukaan kouluissa kohdistetaan rangaistustoimenpiteitä aina samalle oppilasjoukolle, eli selvästikään rangaistukset eivät tehoa oppilaiden käytöksen muokkauksessa toivotusti.

Greenen (2018) mukaan opettajien suhtautuminen haastavaan käytökseen luokassa tulisi olla samanlainen kuin mihin tahansa muuhunkin akateemiseen haasteeseen, ajatuksena on että oppilaat voivat oppia näitä taitoja koulussa opettajan tuella. Opettajan tulisi saada oppilaat ymmärtämään, miksi työrauhaa on tärkeä pitää yllä, ja että opettaja ja oppilaat tekevät sen yhdessä (Holopainen

ym., 2009, s. 50; State ym., 2019). Toimivista käytännöistä hyöttyy koko luokka (Epstein ym., 2008).

## 8 Luotettavuus

Työn ollessa laadullinen ja vastaajamäärän ollessa näin rajattu, sen tuloksia ei ole tarkoitus voida yleistää, vaan saada aiheesta lisää tietoa ja syvempää tietoa yksittäisten opettajien kokemuksista ja käsityksistä. Kuten Denscombe kuitenkin (2004, s. 208) muistuttaa, tutkijan on yritettävä nähdä asiat ”uusin silmin” ja kyseenalaistettava omia oletuksiaan siitä, mitä eri asiat tarkoittavat ja miten ne toimivat. Yritän siis antaa ennakkokäsitykseni olla vaikuttamatta haastattelutilanteisiin tai analyysiin. On kuitenkin huomioitava, ettei tuloksia ei voi yleistää otoksen ollessa näin pieni, eikä tämä olekaan tutkimuksen tarkoitus.

Olen tutkimuksessani ottanut huomioon aiemmat kokemukseni aiheesta, ja olen tietoinen ennakkokäsityksistäni, ja yritän, etteivät ne vaikuta tulkintaan, jotta tutkimuksen reliabiliteetti säilyisi mahdollisimman korkeana.

Validiteetilla on alun perin tarkoitettu sitä, mittaako tutkimus, mitä sen oli tarkoitus mitata. Validiteetti voi liittyä moneen tutkimuksen uskottavuutta koskevaan tekijään. (Cohen et. al. 2007, s. 133.) Kun tutkija antaa tietoja käyttämänsä mittausvälineen luotettavuudesta, hän haluaa vakuuttaa siitä, ettei mittaustavalla ollut merkitystä lopputulokseen (Denscombe, 2004, s. 137). Lisäksi tiedon tulee olla oikeaa, jotta sen voidaan sanoa olevan validia. Oleellista on myös, että tutkija voi taata käyttävänsä samanlaista standardisoitua mittausinstrumenttia, jonka avulla saadaan luotettavat tulokset (Denscombe, 2004, s. 137.). Myös Metsämuuronen (2006, s. 49) painottaa, että hyvän mittarin avulla voi saada luotettavaa tietoa.

Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tiedon luotettavuutta, ja ulkoisella yleistettävyyttä - voidaan-ko tutkimustulokset yleistää suurempaan populaatioon tai toiseen tilanteeseen. (Cohen ym., 2007, s. 136.) Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen uskottavuutta. Sillä voidaan myös tarkoittaa sitä, saako tutkija saman tuloksen samalla ryhmällä myös myöhemmin, tai saako toinen tutkija saman tuloksen, jos hän tekee tutkimuksen samalla mittarilla (Cohen ym., 2007, s. 148.).



Pyrin tekemään tutkimukseni mahdollisimman luotettavasti ja uskottavasti, ja raportoimaan sen jokaisen vaiheen tarkasti. Huomasin haastattelutilanteissa, että terminä *haastava käytös* saatettiin ymmärtää hyvinkin eri tavoin, ja sen vuoksi selvensin vielä jokaisen haastattelun alussa, mitä sillä tässä yhteydessä tarkoitin, jotta asia olisi selkeä kaikille haastateltaville. Osa haastateltavista kysyi heti haastattelun alussa, minkälaista haastavaa käytöstä tarkoitan, ja tällöin selvensin asiaa, jotta puhuisimme samasta asiasta.

Täysin kvalitatiivista tai objektiivista tutkimusta ole olemassakaan, sillä kirjoittaja vaikuttaa aina itse kirjoittamaansa, eikä koskaan pysty olemaan täysin objektiivinen ja hänen oma tapansa nähdä asioita vaikuttaa aina siihen, kuinka hän esimerkiksi kuvailee asioita (MacLure, 2003, s. 87–88; Denscombe, 2004, s. 191). Tutkijan tulisi Denscomben (2004, s. 136) mukaan aina olla tarpeeksi tietoinen tästä, ja pyrittävä pitämään tutkimustilanteissa yllä jonkinasteista objektiiviteettia. Metsämuurosen (2006, s. 121) mukaan tutkijan tulee pitää huoli siitä, etteivät ennakkokäsityksemme muuta analysoitavaa aineistoa. Tämän pyrin pitämään mielessä tutkimusta tehdessäni ja ymmärrän, että omat käsitykseni vaikuttavat aineiston tulkintaan, vaikka pyrin minimoimaan tämän.

Haastatellut henkilöt, jotka itse vastasivat myöntävästi haastattelupyyntööni, eivät luonnollisesti edusta kaikkia opettajia. Myöntävästi vastanneet henkilöt kokivat oletettavasti aiheen tutuksi tai tärkeäksi itselleen ja halusivat sen takia osallistua.

## **8.1. Eettiset näkökulmat**

Laadullinen tutkimus tuo mukanaan eettisiä pohdintoja tutkimuksen henkilökohtaisen luonteen vuoksi, minkä takia tutkijan on muistettava tietyt eettiset näkökulmat tutkimuksessaan (Flick, 2017, s. 33). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 7) mukaan tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavan ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tutkimuksen ei myöskään tulisi aiheuttaa tutkittaville riskejä, vahinkoja tai haittoja (TENK, 2019, s. 7). Olen pyrkinyt tutkimuksen kaikissa vaiheissa huomioimaan eettiset näkökulmat.

Käytännössä etiikalla tarkoitetaan sitä, mitä meidän tulee tehdä tai ei tule tehdä (Denscombe, 2004, s. 211) ja tutkimuksen etiikalle on olemassa monenlaisia eri määritelmiä (ks. Flick, 2017, s. 39).

Tutkittavan tulee osallistua vapaaehtoisesti ja voitava perua osallistumisensa milloin vain tutkimuksen aikana (TENK, 2019, s. 8; Hyvärinen, 2017, s. 26) ilman, että siitä koituu kielteisiä seurauksia hänelle (TENK, 2019, s. 8). Tämän ilmoitin kaikille haastateltaville heti haastattelun alussa ja pyysin heiltä lupaa haastattelujen tallentamiseen. Tutkittavan tulee myös saada tietoa tutkimuksesta, tutkimusmateriaalin säilytyksestä ja siitä, kuinka tutkimus käytännössä toteutetaan ja kuinka henkilötietoja säilytetään (TENK, 2019, s. 8). Haastateltavien tulisi myös saada tietoa tutkimuksen tavoitteista sekä sen vaikutuksista ennen osallistumistaan (TENK, 2019, s. 9). Näistä asioista kerroin sekä lähettämissäni sähköposteissa sekä suullisesti haastattelujen alussa.

Tutkimuksen ei tulisi vaikuttaa negatiivisesti tutkittaviin tai aiheuttaa heille stressiä tai epämukavuutta (Denscombe, 2004, s. 217). Tutkimuksen keskeisin eettinen näkökulma on tutkittavien turvallisuus (Ayiro, 2012, s. 74). Tämä voidaan saavuttaa, jos tutkija vertailee tutkimuksensa hyötyjä sen riskeihin ja haittoihin (Ayiro, 2012, s. 75–76). Toinen tärkeä tutkimuseettinen periaate on kunnioitus; tutkijan tulisi aina kunnioittaa tutkittavia henkilöitä, etenkin jos he ovat heikommassa asemassa kuin tutkija itse (Flick, 2017, s. 39).

Kerättävää tietoa tulisi säilyttää luottamuksellisesti, mistä tutkijan on kerrottava, ja tutkittavien tulee olla anonyymeja (Denscombe, 2004, s. 218; Hyvärinen, 2017, s. 26). Vastaajat olivat anonyymejä haastatteluissani, enkä kerännyt heidän henkilötietojaan. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 12) mukaan yleisperiaate on, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä suojellaan. Luottamuksellisuudella tarkoitetaan, että vaikka tutkijat tietävät keneltä tiedot on saatu, ei yleisö pysty tunnistamaan henkilöitä tai liittämään tietoja heihin (Cohen & al., 2007, s. 65). Näin tein haastateltavien esittelyssä, enkä tarkemmin esittele heidän urapolkujaan tai esimerkiksi edes maantieteellistä aluetta, jolla he työskentelevät, sillä näillä asioilla ei ole merkitystä tutkimuksen tu-

loksille ja se vähentää tutkittavien mahdollista tunnistamista. En myöskään ole maininnut, mitä sukupuolta vastaajat edustavat, koska sekään ei tässä yhteydessä ollut oleellista ja vähentää myös henkilöiden tunnistettavuutta.

Yksi haastateltava kertoi haastattelussa useita esimerkkejä omista kokemuksistaan opettajana, joita hän kuitenkin pyysi, etten käyttäisi niitä henkilöiden tai tapahtumien arkaluontoisuuden tai tunnistettavuuden vuoksi. Ennen näitä em. esimerkkejä hän kertoi ”tätä ei sitten saa käyttää.” tai ”älä sit kirjoita tätä ollenkaan”, jolloin minulle oli selkeää, mitkä esimerkit oli kyseessä. Nämä esimerkit olen jättänyt aineistosta pois kokonaan, enkä myöskään litteroinut niitä.

## 9 Pohdintaa

Huomasin haastatteluja tehdessäni, että kaikki osallistujat olivat todella innokkaita puhumaan tutkimastani aiheesta, ja kokivat aiheen heille itselleen sekä työlleen tärkeänä. Monet vastaajat pohtivat myös siitä, miten haastava käytös määritellään; mitä oikeastaan on haastava käytös luokassa, ymmärrettiin monilla eri tavoin eri haastateltavien välillä; osa painotti vahvasti opettajan omaa vaikutusta haastavan käytöksen ehkäisyssä, kun taas toiset näkivät syitä enimmäkseen oppilaissa. Haastatteluihin osallistuneet erityisopettajat pohtivat lapsen haastavan käytöksen syitä, kuten erilaisia neuropsykiatrisia pulmia käytöksen taustalla useammin, kuin luokanopettajana työskentelevät. Tämä on ymmärrettävää, sillä erityisopettajakoulutuksessa painotetaan ja käsitellään näitä asioita enemmän kuin luokanopettajakoulutuksessa. Kuitenkaan se ei tarkoita, että tätäkään tulosta voisi suoraan yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajia tai erityisopettajia.

Opettajien käsitys haastavasta käyttäytymisestä vaikuttaa näiden haastattelujen perusteella näkyvän niissä menetelmissä, joita he käyttävät. Opettajat, joilla oli vähiten kokemusta haastavasta käytöksestä luokassa, käyttivät vastausten mukaan useimmiten puuttumiskeinona lapsen poistamista luokasta. Vastausten perusteella pohdin inklusion toteutumista luokissa, etenkin, jos oppilaan käytöksen syyt löydetään ainoastaan hänestä itsestään ilman että tehokkaita ennaltaehkäisykeinoja on käytetty ja harjoiteltu.

Haastatteluvastaukset herättivät minulle kysymyksen häiritsevästi käyttäytyvän lapsen luokasta poistamisesta, mikä nousi esiin monissa vastauksissa. Toisaalta on opettajan näkökulmasta ymmärrettävää, että opetusta häiritsevä lapsi siirretään pois luokasta, sillä näin luokan muut oppilaat saavat työskentelyrauhan. Pohdin kuitenkin, mitä tämä lapsi oppii tästä, ja millä tavoin luokasta poistaminen tukee hänen oppimistaan? Vaikuttaa siltä, ettei lapsen osallisuutta ei tässä järjestelyssä ole otettu huomioon. Greenen (2018) mukaan luokasta poistaminen on askel kohti marginalisaatiota ja syrjäytymistä. Asiasta olisi mielenkiintoista kuulla lasten itsensä kertomana, mikä vaikutus tällä on esimerkiksi minäkuvaan, minäpystyvyyteen tai lapsen osallisuuden kokemukseen.

Mitä luokasta poistaminen tekee lapsen itsetunnonle, varsinkin jos sitä tapahtuu useasti? Onko tämä ratkaisu kuitenkin rangaistukseen rinnastettavissa, vaikka opettajat eivät käyttäneetkään siitä sanaa rangaistus? Mielestäni on. Tutkimusten (esim. Greene, 2018) mukaan rangaistukset eivät tehoa itse ongelmaan, vaan voivat jopa vahvistaa epätoivottua käytöstä. Mielestäni tätä käytäntöä ei tulisi käyttää ainakaan säännöllisesti, eikä varsinkaan, jos muita keinoja ei ole käytetty tehokkaasti ja toimivampia keinoja toimia tai toivottua käytöstä harjoiteltu ennen tätä oppilaan kanssa.

Voisiko oppilaiden luokasta poistamista ennaltaehkäistä, jos opettajilla olisi enemmän tietoa käytöksen uudelleenohjaamisesta myönteisin keinoin? Tämä voi tietenkin joskus olla toimiva keino, jos kaikki muut keinot on jo kokeiltu tai etenkin jos lapsi itse kaipaa rauhallisempaa ympäristöä ja haluaa työskennellä pienemmässä ryhmässä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myönteisiä keinoja käytöksen tukemiseen voisi harjoitella enemmän esimerkiksi opettajien lisäkoulutuksen muodossa. Toivon, että tässä työssä esitellyistä eri keinoista voi olla hyötyä esimerkiksi uransa alussa olevalle opettajalle.

Mielestäni erityispedagogiikkaa ja keinoja luokan hallintaan ja epätoivotun käytöksen ennaltaehkäisyyn tulisi ehdottomasti sisällyttää enemmän luokanopettajan opintoihin, sillä uskon, että jokaisella luokanopettajalla on tarve erilaisiin toimiin, joilla käytösongelmia voi ennaltaehkäistä ja joilla niihin voi puuttua tehokkaasti. Oletettavasti osa opettajista voisi ymmärtää haastavasti käyttäytyvää lasta paremmin, jos heillä olisi enemmän tietoa esimerkiksi neuropsykiatrisista erityisvaikeuksista, jotka voivat olla haastavan käytöksen taustalla. Oleellista on opettajana tarjota lapselle mahdollisuus harjoitella toivottua käytöstä, kuten Ennis ym. (2018) selvittivät tutkimuksessaan. Näen tämän edellytyksenä sille, että luokka voi olla toimiva ja oppimisympäristö lapsille turvallinen.

Greenen (2018) mukaan monissa kouluissa käytetään edelleen oppilaita epätoivotusta käytöksestä rankaisevia toimintatapoja, vaikka niiden tehottomuus on osoitettu monissa aiemmissa tutkimuksissa. Myönteistä tutkimuksessani oli, että suurin osa vastaajista osoitti ymmärrystä lapsen käytöshaasteisiin luokassa ja

monilta löytyi useita toimivia keinoja, joilla ennaltaehkäistä ja puuttua haastavaan käytökseen.

Tässä tutkimuksessa esitellyistä vinkeistä eivät hyödy pelkästään ne oppilaat, joilla ilmenee käytöshäiriöitä, vaan kaikki oppilaat, jotka saisivat viettää koulupäivänsä mukavammassa ympäristössä. Myös opettajan on varmasti helpompaa olla motivoitunut ja jaksaa työssään kun luokka on tyytyväinen ja kiinnostunut oppimisesta, eivätkä resurssit hupene pelkästään ongelmatilanteiden ratkomiin tai niiden takia stressaamiseen. Lisäksi opettajan riittävät taidot oppilaiden ohjaamisessa myönteisin keinoin saattaisivat lisätä toimivaa inkluusiota (ks. UNESCO, 1994), ja vähentää tarvetta rangaistuksiin tai lapsen lähettämiseen pois luokasta omien keinojen loputtua.

Mielestäni tätä aihetta olisi mielenkiintoista tutkia myös kvantitatiivisen tutkimuksen avulla ja selvittää, miten luokan- ja erityisopettajien käsityksiä haastavasta käytöksestä voidaan vertailla keskenään sekä miten heidän käsityksensä haastavasta käytöksestä vaikuttaa keinoihin, joilla he siihen puuttuvat luokassa. Osa haastateltavista pohti myös vetäytyvien oppilaiden käytöstä haastavana käytöksenä. Vaikka en ollut ajatellut, että tällainen käytös liittyisi tähän tutkimukseen, olisi tätäkin mielenkiintoista tutkia enemmän ja selvittää opettajien ajatuksia myös tästä aiheesta.

Tutkimusta tehdessäni pohdin myös opettajan valtaa, kontrollia ja auktoriteettia luokassa. Asenne käytöspulmia luokassa pohdittaessa on muuttumassa opettajan vallasta ja kontrollista enemmän kohti opettajan ja oppilaiden yhteistyötä ja ongelmanratkaisua (esim. Greene, 2018) ja miten tämä näkyy opettajien tavoissa suhtautua näihin asioihin. Greene (2018) painottaa, että tarvitsemme erilaisen tavan suhtautua käytöksen haasteisiin koulussa. Suhtautumisen tulisi olla yhteistyötä ja ongelmanratkaisua painottavan, eikä valtaan ja kontrolliin perustuvaa. Olisi myös mielenkiintoista pohtia rangaistusten käyttöä koulun arjessa. Vaikka enää ei puhuta koulukurista, eikä rangaistuksista samalla tavalla kuin ennen (ks. Puranen & Roitto, 2018), vaikuttaa silti siltä, että rangaistuksia käytetään edelleen osassa kouluja.

Pohdin tätä työtä tehdessäni myös paljon suomalaislasten ja -nuorten kouluviihtymistä ja sen yhteyttä haastavaan käytökseen koulussa. Tutkimusten (esim. Manninen, 2018) mukaan osa suomalaisista oppilaista ei viihdy kovinkaan hyvin koulussa, mikä varmasti myös näkyy koulun arjessa ja sen ilmapiirissä sekä lasten käytöksessä. Lisäksi myös opettajilla olisi varmasti mukavampaa töissä, jos heillä on tarpeeksi toimivia tapoja ennaltaehkäistä ja kohdata oppilaiden haastavaa käytöstä.

## Lähteet:

- Aho, A. L., Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*. 48(4), 288–300.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Bast, T. & Meronen, A. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. S. (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), pp. 3–16.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., & Sajaniemi, N. (2016). Lasten temperamentin ja tuen tarpeiden yhteys lasten kognitiivisiin toimintoihin päiväkotien erityisryhmissä. *NMI-bulletin*, 26(1), 19–36.
- Alter, P., Walker, J. & Landers, E. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behavior and the Impact of Teacher Demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), p. 51.
- American Psychiatric Association, APA, 2018. Haettu 23.10.2020: <https://www.psychiatry.org/patients-families/disruptive-impulse-control-and-conduct-disorders/what-are-disruptive-impulse-control-and-conduct-disorders>
- Aronen, E. & Lindberg, N. *Lasten ja nuorten käytöshäiriöt*. (2017). Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim.
- Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, 76(6), 1144–1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1>
- Ayiro, L. (2012). *A functional approach to educational research*. Lewiston, New York: Edwin Mellen Press. E-kirja haettu 9.1.2019: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ3NTkwN19fQU41?sid=9210768d-72db-408a-b584-92388f50effb@sessionmgr102&vid=0&format=EB&rid=1>



- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.  
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-l](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-l)
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), pp. 899–911.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-371.
- Brown, R. B. (2013). Responses to Positive versus Negative Interventions to Disruptive Classroom Behavior in a Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, p. 6.
- Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L. (2019). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education Model. *School Mental Health*, 11(3), pp. 600–614.
- Brunzell, T., Waters, L. & Stokes, H. (2015). Teaching With Strengths in Trauma-Affected Students: A New Approach to Healing and Growth in the Classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(1), pp. 3–9.
- Chiner, E., & Cardona, M. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 113–143.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler - Samhällsforskarens handbok I tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ennis, R. P., Lane, K. L., Menzies, H. M. & Owens, P. P. (2018). Precorrection: An Effective, Efficient, Low-Intensity Strategy to Support Student Success. *Beyond Behavior*, 27(3), pp. 146–152.
- Epstein, M., Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, K. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom. *IES Practice Guide*, 20(8), 12-22. (2008). What Works Clearinghouse. E-kirja, haettu 17.3.2020: [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior\\_pg\\_092308.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior_pg_092308.pdf)
- Flick, Uwe. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. London: SAGE Publications, 2017. Print.
- Ford, T., Edwards, V., Sharkey, S., Ukoumunne, O. C., Byford, S., Norwich, B. & Logan, S. (2012). Supporting teachers and children in schools: The effectiveness and cost-effectiveness of the Incredible Years teacher classroom management programme in primary school children: a cluster randomised controlled trial, with parallel economic and process evaluations. *BMC public health*, 12(1), p. 719.
- Fraser BJ. Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*. 2005;43(1-2):103–109.
- Garner, P., Kauffman, J., & Elliot, J. (Eds.). (2013). *The sage handbook of emotional and behavioral difficulties*. Haettu 17.3.2020: <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi>
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3–19.
- Greene, R. (2018). Transforming School Discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education*, 94(4), 22–27. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1494430>

- Hall, R., Lund, D., & Jackson, D. (1968). EFFECTS OF TEACHER ATTENTION ON STUDY BEHAVIOR1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-1>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), pp. 949-967.
- Hart, K., Fabiano, G., Evans, S., Manos, M., Hannah, J., & Vujnovic, R. (2016). Elementary and Middle School Teachers' Self-Reported Use of Positive Behavioral Supports for Children With ADHD: A National Survey. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(4), 246–256.  
<https://doi.org/10.1177/1063426616681980>
- Heikkinen, A. & Tebest, T. (21.3.2019). Kovempaa kuria ja kännykät pois – Ylen koulukyselyn tulokset yllättivät vanhempainliiton toiminnanjohtajan. Yle. Haettu 24.3.2020: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/21/miksi-oppilaita-ei-saada-kuriin-lappeen-koulu-keksi-keinon-jolla-levottomaan>
- Hejlskov Elvén, B. & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan- Om lågaffektivt bemötande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu- teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi! Työrauha tavaksi - Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus: Helsinki.
- Hulac, D., Vining, O., Terrell, J. & Bernstein, J. (2011). Behavioral Interventions in Schools: A Response-to-Intervention Guidebook. In *Behavioral Interventions in Schools*. Taylor and Francis.  
<https://doi.org/10.4324/9780203859568>
- Hulac, D. M. & Benson, N. (2010). The Use of Group Contingencies for Preventing and Managing Disruptive Behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), pp. 257–262.
- Hylander, suom. Jerkku, M. (2016). Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa: *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Ahtola, A. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52(C), pp. 29–36.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Julin, S., Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.
- Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? : Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. [Helsinki]: [Helsingin yliopisto].
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa: *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Ahtola, A. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korinek, L. & Defur, S. H. (2016). Supporting Student Self-Regulation to Access the General Education Curriculum. *TEACHING Exceptional Children*, 48(5), pp. 232–242.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017.) *Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus*. Teoksessa: Alila S, Alila S, Kuorelahti M, Lappalainen K, Puukari S. (2017). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus; 2017:1 verkkoaineisto (333 sivua). <https://helka.finna.fi/Record/helka.3147244>.
- Laajasalo, T. (2017) Hiljennä häirikkö hyvällä. Teoksessa: *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Ahtola, A. (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lock, R. H., & Hendley, S. L. (2007). Use Positive Behavior Support for Inclusion in the General Education Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 225–228.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus: Jyväskylä.
- Mitchem, K. J. (2005). BE PROACTIVE: "Including Students With Challenging Behavior in Your Classroom". *Intervention in School and Clinic*, 40(3), p. 188.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), pp. 1744–1762.
- Mäkelä, J. E., Nislin, M., Sajaniemi, N. & Suhonen, E. (2015). *Stressin säätely: Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niilo Mäki-instituutti. Työrauha kaikille-opas. Haettu 3.4.2020: <https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/01/Tyorauha-kaikille-opas-ohjaajalle.pdf>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa: Ahtola, A. (2016). *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Olsson, B-I., Olsson, K. (2017) *Barn med utmanande beteende- Tidiga insatser i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Haettu 9.1.2019: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus (2009) Työrauha tavaksi- opas. Haettu 2.4.2020: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-tyorauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>
- Perusopetuslaki (1998). (21.8.1998/628) Luettu 22.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Poikkeus, A-M (2016). Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot Teoksessa: *Oppimisen vaikeudet*. Toim. Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. Niilo Mäki Instituutti.

- Puolou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher–student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*. Vol. 40, No. 6, December 2014, pp. 986–1004.
- Puranen, K., & Roitto, M. (2018). Gradual Changes to Discipline: A Case Study of Punishment Records and Corporal Punishment in Three Schools in Finland After the 1872 School Order Act. *Nordic Journal of Educational History*, 5(2), 67–92. <https://doi.org/10.36368/njedh.v5i2.118>
- Pynnönen, A (2013) Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopisto
- Ranta, K., Fredriksson, J., Koskinen, M. *Työskentely perheen ja verkoston kanssa*. (2018). Teoksessa: Ranta, K., Fredriksson, J., Koskinen, M., Tuomisto, M.T. (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat*. Helsinki: Duodecim.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim. 2005) *Haastattelu– tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>. (Viitattu 18.03.2020)
- Sabey, C., Charlton, C., & Charlton, S. (2019). The “Magic” Positive-to-Negative Interaction Ratio: Benefits, Applications, Cautions, and Recommendations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(3), 154–164. <https://doi.org/10.1177/1063426618763106>
- Saloviita, T. (2018). How Common Are Inclusive Educational Practices among Finnish Teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), p. 560.
- Santalahti, P., Mäki, P. & Välimäki, M. *Psykoedukaatio*. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.) (2017). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim.
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach.

- Learning Environments Research*, 22(1), 101–116.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J. & Landers, E. (2007). Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(2), pp. 223–235.
- Starrin, B. & Renck, B. : *Den kvalitativa intervjun*. Teoksessa: Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) (1996). Kvalitativa studier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur.
- State, M., Mitchell, B. & Wehby, J. (2019) Consistent, Organized, Respectful Learning Environment. Teoksessa: McLeskey, J., Maheady, L., Billingsley, B., Brownell, M., Lewis, T. (2019).(red.) *High Leverage Practices for Inclusive Classrooms*. Council for exceptional children. Routledge: New York.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Tegtmejer, T. ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour.' (2019). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1–15.
- Tilastokeskus. *Koulutus 2020*. Koulutustilastot 2019. Haettu 18.9.2020: [http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_fi.pdf](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_fi.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Haettu 9.1.2019: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Haettu 27.3.2020: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNICEF. Lapsen oikeuksien julistus. Haettu 18.3.2020: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-julistus/>

- Vehmas, S. (2016) Erityispedagogiikka ja Etiikka. Teoksessa: Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2016). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). PS-kustannus
- Veijalainen, J. (2020). *Lasten itsesääätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta*. Helsingin yliopisto
- Veijalainen, J., Reunamo, J., Sajaniemi, N., & Suhonen, E. (2019). Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), e1–e8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.724>
- Willis, E. & Dinehart, L. H. (2014). Contemplative practices in early childhood: Implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), pp. 487–499.



## LIITE 1: Haastattelurunko

Tausta: kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?

LO/EO?

Käsityksiä haastavasta käytöksestä:

- Minkälaista haastavaa käytöstä luokassasi esiintyy oppilailla?

1. Minkälaisia keinoja opettajilla on käytössä haastavaan käytökseen ennaltaehkäisyyn/puuttumiseen:

- Mitä keinoja sinulla on käytössäsi käytöspulmien ennaltaehkäisyyn?
- Voitko kertoa esimerkin tästä?
- Mitä keinoja sinulla on häiriökäytökseen puuttumiseen?
- Voitko kertoa esimerkin tästä?

2. Minkälaisena koet haastavaan käytökseen puuttumisen?

- Onko sinulla aiheesta tarpeeksi tietoa?
- Onko mielestäsi haastavaan käytökseen vaikeaa puuttua?

3. Koetko, että sinulla on tarpeeksi osaamista haastavaan käytökseen ennaltaehkäisyyn tai siihen puuttumiseen?

- Tunnetko että tarvitsisit enemmän osaamista?